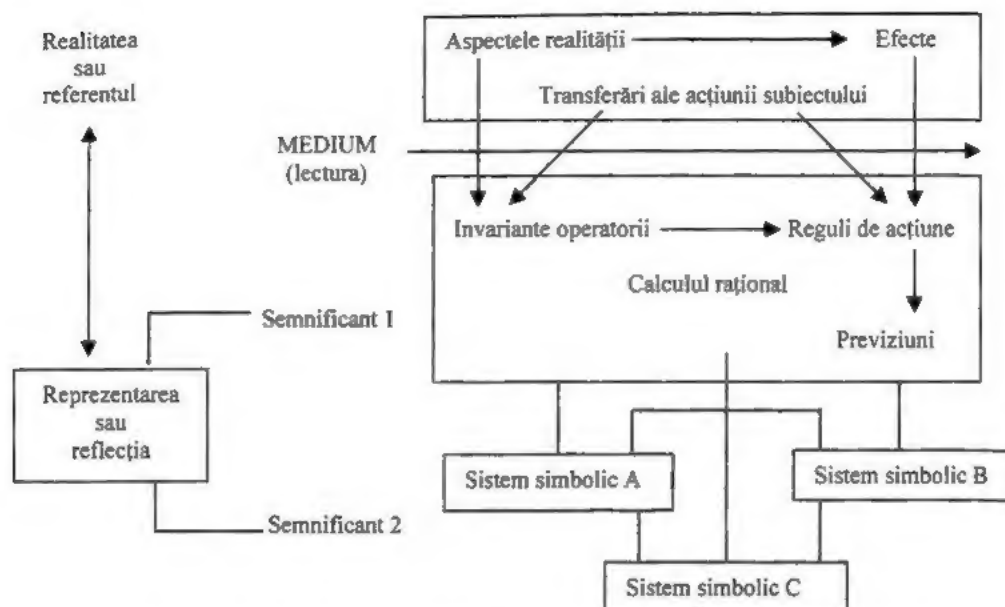


Acțiune și simbolizare (adaptare după G. Vergnaud și R. Escarpit)

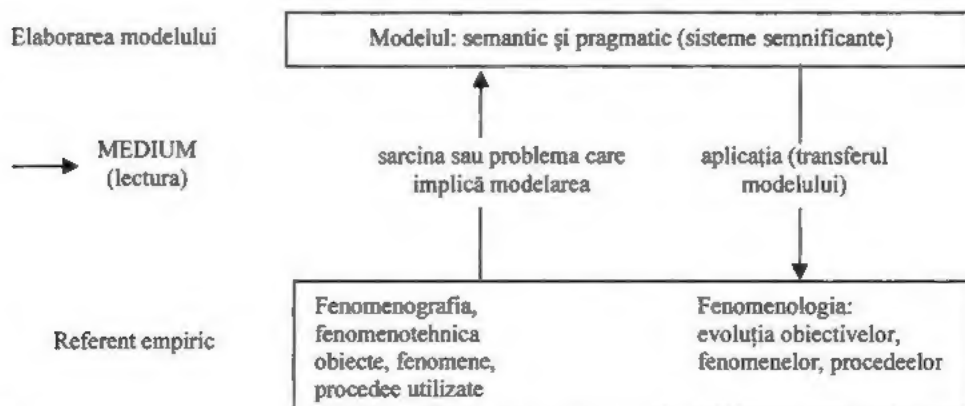


Avînd în vedere valoarea euristică a acestei scheme, se poate utiliza în lectura textelor funcționale a unor anumite texte ficționale, mai ales, la liceu, ca și în predarea / învățarea elementelor de limbă pe toată scala școlară.

5.6.2. Demersul modelării

Etapile majore ale modelizării didactice sînt: alegerea ipotezelor, construirea (de cele mai multe ori, manieristă, a demersului), rețușarea constructului, idealizarea acestuia.

Dăm mai jos o reprezentare grafică a unui demers de modelizare, de transfer a modelului (adaptare după J. L. Martinand, 1986):



Acest demers permite reunirea întrebărilor referitoare la predarea / învățarea integrată:

a)

- Care sînt obiectivele terminale, fenomenele culturale de referință, observațiile asupra utilității acestora, invocate (de predat) sau transpuse (de învățat)? – *fenomenologia*;
- Care sînt conceptele, teoriile, instrumentele de reprezentare (simbolism grafic, vocabular specializat)? – *fenomenografia*;
- Care sînt regulile, mecanismele pentru reușita demersului? – *fenomenotehnica*.

b)

Care dintre propunerile sau care dintre problemele didactice solicită construcția sau utilizarea unui model? În cazul nostru, modelarea poate genera cunoașterea abstractă plecînd de la concret?

De exemplu:

- Un anumit extras de text se interpretează pe direcția cauză – efect; apoi, se reduce la un *enunț* – *pretext* pentru a explica cultural sau lingvistic cauza și efectul; se dezvoltă, apoi, enunțul causal obținut de la nivelul textual, obținînd astfel o variantă interpretativă simplă a unui fenomen cultural sau lingvistic (cauză – efect).
- Sau un extras de text, care probează valori ale umanismului, se poate aduce la generalizare și la sinteză, apoi, se dezvoltă demonstrația sau argumentația uneia dintre ideile conținute.

c) Care dintre sistemele simbolice (grafice, ilustrații, limbaj natural) permit simularea, în scopul relevării proprietăților modelului? La ce vîrstă școlară devine pertinent modelul literar transferat sau dezvoltat?

d) În sfîrșit, poate modelul să modifice reprezentarea referentului? Putem vorbi, în aceeași măsură, de o lectură proiectivă și de una funcțională, de gratuitatea și de utilitatea textului literar?

Toate aceste probleme prezentate mai sus trebuie să fie incluse în proiectul de modelare al profesorului, proiect care accentuează, prioritar, tehnica transferului de model.

• *Deschideri spre problema strategiilor de lectură*

Ca urmare a problemelor exprimate anterior în discuție, am schițat, în acest capitol, un program general de lectură, care se referă la obiective, constrîngerii, conținut, comportamente, modele de lectură, rolul modelării în didactica lecturii.

Cumulate, aceste probleme teoretice conduc spre un domeniu practic al lecturii școlare: propuneri de strategii pentru lectură și un modul de lucru pentru realizarea instanței argumentative a comunicării.

6. PROPUNERI DE STRATEGII DIDACTICE PENTRU LECTURĂ

- 6.1. Contextul didactic al lecturii
- 6.2. Pentru o lectură metodică
- 6.3. Lectura metodică a textelor literare
- 6.4. Instrumentele lecturii metodice

6. 1. Contextul didactic al lecturii

Conceptul de lecție izolată relevă o viziune atomizantă a unei ore considerate depășite. Credem că nu mai e necesar să justificăm încă o dată viabilitatea noțiunii de *secvență didactică*, care permite atât o proiectare didactică lineară, cât și una complexă, ramificată, bazată pe anticipare și pe reorganizare cognitivă. În același timp, este de observat că o serie de lecții pot regrupa, în jurul unei axe tematice, un anumit număr de activități comunicative și reflexive echivalente. Ținând seama de circumstanțe, profesorul ar putea, în prealabil, să negocieze diferitele direcții implicate în fiecare etapă, dar, o dată decizia luată, de regulă, colectivă, trebuie avută în vedere coerența demersului global.

6.1.1. Design-ul didactic al lecturii

Pentru a ține seama de eterogenitatea clasei, o secvență didactică ar trebui să combine armonios unitatea (tematica) și varietatea (procedee, activități). Putem propune o secvență didactică articulată dublu în această ocurență:

- pe de o parte, în jurul unui centru de interes (axa tematică), fapt considerat a fi motivabil pentru elev și pentru profesor;

De exemplu:

- pentru liceu, „căutarea identității”;
 - pentru gimnaziu, personajul literaturii de aventuri sau de S. F.
- pe de altă parte, în jurul unui anumit tip de text, etalarea unui tip de ficțiune, a unor dominante textuale, a interrelaționării acestora (axa de acțiune).
- În proiectarea procesului lecturii, este necesar să avem în vedere componentele de bază ale sistemului de lucru:
- a) lecturi multiple (lectura inițială, re-lectura, lectura selectivă, lectura plurală, lectura metodică etc.);
 - b) reflecții metatextuale care evidențiază anumite aspecte ale textului, tipice sau atipice, referitoare la:

- limbajul din text (în raport cu folosirea „standard”);
- tehnicile relatării;
- anumite teme interculturale (de exemplu, descoperirea sinelui / descoperirea altuia, personajul literaturii de aventuri etc.);

c) activități conexe:

- utilizarea surselor de documentare disponibile (dicționare, enciclopedii etc.);
- activitatea de producere a sensurilor textului:
 - munca în comun (cu toată clasa);
 - munca pe grupe (monitorială);
 - munca în tandemuri (cîte doi elevi, dintre care unul joacă rolul profesorului);
 - munca individuală.

Pe parcursul lecturii, realizat pe baza obiectivelor referitoare la validarea, la interpretarea, la producerea sensului global sau parțial al textului, este bine ca sarcinile de învățare date elevilor să se bazeze pe caracterul ludic al activității (vezi infra, *Capitolul 1*).

d) seturi de evaluări: fișe de evaluare, de autoevaluare.

Demersurile de lectură asupra cărora ne vom opri atenția sînt ordonate didactic:

- înainte de lectură;
- după lectură.

6.1.2. *A pregăti lectura*

Avînd în vedere dificultățile de vocabular sau chiar de sintaxă ale textelor literare, profesorul trebuie, în primul rînd, să caute mijloace prin care să mențină partea agreabilă a textului literar (plăcerea de citi), reducînd sau suprimînd obstacolele posibile.

Pentru aceasta, profesorul dispune de mai multe mijloace:

- Explicarea elementelor necunoscute sau dificile ale textului literar: deoarece există aici riscul platitudinii în rolul asumat de profesor în această instanță didactică, este de preferat un demers activ, bazat pe inducție.
- Fabricarea unui text-filtru pentru cititorii debutanți, orientat spre textul autentic, epurat de dificultăți. Semnificarea sensurilor textului este atunci facilitată de acest supratext ales, în mod special, de către profesor. Folosită îndelung însă, această procedură va contribui la formarea unei lecturi imediate, dar nu va construi postura de lector activ, producător de sens.
- Sub aspectul formării unor deprinderi autonome de interpretare și de înțelegere a textului literar, este de preferat ca elevii înșiși să caute sensurile termenilor care construiesc problema în lucrările de referință: dicționarul (pentru vocabular), gramatica (pentru funcțiile sensurilor) sau enciclopedia (pentru elementele referențiale). Pe aceste criterii de acces este concepută lucrarea *Gramatică, stilistică, compoziție*, de Ion Coteanu, apărută în 1990, București, Editura Științifică, dintr-o perspectivă funcțional didactică. Scopul autorului este să situeze lectura textului literar în postura didactică de act autonom al comunicării, oferind o *rețea de concepte* care îi ajută pe elevi să lucreze autonom.

6.1.3. A depăși lectura

O dată realizată lectura, se poate merge mai departe, trecînd de la lectură la comunicare.

a) Într-un prim timp, va fi vorba despre restituirea textului. Prin exerciții bazate pe fidelitatea față de text, cititorii urmează să probeze că au înțeles textul literar, realizînd o sinteză a impresiilor de lectură. Aceasta se poate efectua în diferite moduri:

- pe baza unui rezumat simplu individual, care să preia punctele esențiale, mai ales, pentru pregătirea unei redactări (vezi *Anexele*);
- pe baza schemei euristice despre care am amintit anterior (vezi *infra, Capitolul I*);
- pe baza notelor de lectură, care sintetizează conținutul, sub forma unei fișe, utile într-o fază ulterioară;

b) În al doilea timp, cititorul va fi solicitat să producă propriul său text. Acest obiectiv terminal va putea fi atins în mai multe moduri:

- Realizarea unui pieziș de metatext sau, mai bine spus, a unui comentariu personal referitor la text, în care fiecare se poate exprima într-o manieră cît se poate de originală. Cititorul își va putea exprima opinia care nu va fi o simplă reproducere a activității în comun;
- Transformarea globală a textului, pentru care cititorul este solicitat să modifice relatarea după plac sau la indicațiile profesorului.

De exemplu:

- a schimba perspectiva narativă, trecînd de la persoana I la persoana a III-a (sau invers);
- a transforma un text narativ într-un text dialogat;
- a transforma o relatare în jurnal intim;
- a trece de la o bandă desenată la un text scris (fără imagini) sau invers.

- Producerea unui text derivat, inspirat de textul de plecare, pe baza unor exerciții de parodie. A scrie în maniera unui autor este o metodă de a demonstra mecanismele secrete din care este constituit textul literar. Respectînd originalitatea textului literar, este bine să nu se facă din acesta un simplu obiect de contemplație, poziție didactică care ar favoriza redescoperirea unei surse infinite de metatexte. Pentru acest tip de opțiune didactică, există riscul de a intra într-o situație didactică paradoxală de construcție: serialele didactice ale metatextelor neagă textul primar, de plecare.
- Exerciții de variații în planul viziunii și al conținutului textului: a schimba un anumit detaliu, a da o altă concluzie, a schimba viziunea.
- De asemenea, se pot realiza exerciții de variații în planul enunțării: a schimba persoana și timpul relatării, a transforma discursul direct în indirect, în indirect liber sau invers, a transforma dialogul în monolog și invers etc. (vezi *Anexele*).

Aspectul ludic va rămîne esențial, în toate cazurile.

6.2. Pentru o lectură metodică

6.2.1. Domeniul de definire a lecturii metodice

Opusă unei lecturi naive și impresioniste, noțiunea de lectură metodică trimite, în sensul cel mai larg, la o concepție a lecturii prin care se consideră utilă propunerea unor metode, a unor tehnici de analiză, de validare și de producere a sensurilor textului. În domeniul de definire a lecturii metodice, pornim de la premisa că lectura în clasă, de obicei, este re-lectura sau meta-lectura, și atunci modalitățile de abordare a lecturii ar trebui să se bazeze pe o concepție potrivit căreia instrumentele de analiză să funcționeze în egală măsură cu cele de validare și de producere a sensurilor globale sau parțiale ale textului literar. În sens restrâns, prin lectură metodică desemnăm o practică școlară sau academică legată de explicația de text. Este vorba, aici, de a situa în proces instrumentele de analiză și de sinteză care operează asupra unui text relativ scurt sau asupra unui extras de text într-un timp determinat de lucru, cum este ora de curs. Lectura metodică desemnează astfel nu numai procesul intelectual de receptare a unui text scurt, dar și lectura unui text lung, al cărui sens este relevat pe fragmente. În sensul celălalt, de practică determinată de mecanismele de învățare achiziționate, prin lectură metodică înțelegem o sumă de demersuri care evoluează pe mai multe niveluri de învățare, într-o manieră mai mult sau mai puțin ambițioasă, în funcție de experiența de învățare a fiecărui cititor. Sub acest aspect, se poate considera că un comentariu scris este prezentarea sintetică a unei lecturi metodice. În consecință, evaluarea pe baza unei lecturi metodice reclamă cunoașterea unor operații mentale canalizate spre o anumită tehnică a demersului.

În *Buletinul oficial*, apărut în 1987 în Franța, domeniul lecturii metodice este definit astfel:

Este o lectură reflexivă care permite elevilor să elucideze, să confirme sau să corecteze primele lor reacții de lectură. Diferitele tipuri de texte, literare sau nu, reclamă metode diferite de lectură, care se elaborează în cursul exercițiului însuși. Cerințele unei lecturi metodice permit să se dea mai multă rigoare și mai multă forță a ceea ce se numește, de obicei, explicația de text.

Lectura metodică:

- a) nu acceptă parafraza;
- b) nu mimează, pasiv, dezvoltarea lineară a textului;
- c) nu atribuie autorului, a priori, o intenție;
- d) nu presupune decât conținutul și forma care pot fi disociate;
- e) nu se încheie în prejudecăți estetice.

Se tinde astfel spre:

- a) observația obiectivă, precisă, nuanțată cu forme sau cu sisteme de forme (gramatică, morfologie și sintaxă; lexic, câmp lexical, câmp semantic; enunț și enunțare; imagini, metafore și metonimii; modalități de expresie; efecte stilistice; structuri aparente și structuri profunde);
- b) analiza organizării acestor forme și percepția dinamismului lor în interiorul textului (convergențe și divergențe în lectură);
- c) colaborarea prudentă și riguroasă în jurul a ceea ce nu se spune clar în text;

- d) construcția progresivă a unei semnificații de text, plecând de la ipoteze de lectură, în care validitatea termenilor sau a conceptelor este verificată cu grijă;
- e) constatarea, într-o sinteză, a ceea ce îi conferă textului sau operei în discuție unitate complexă și profundă.

Procedând în alt mod, nu vom ști să întâmpinăm reacțiile personale ale elevilor în termeni de lectură, dacă aceștia nu ar fi învățați să motiveze și să nuanțeze judecățile.

Toate aceste elemente componente se controlează, în toate etapele, ținându-se seama de situația textului, în timpul și în spațiul propriu determinat.

(N. n. - traducerea textului ne aparține.)

Care este noutatea lecturii metodice?

Lectura metodică permite situarea în cauză a cititorului nu numai prin referent (textele pe care se lucrează), dar și prin cunoștințele și deprinderile anterioare sau prin acelea care ar urma să fie dezvoltate, pe baza unor metode și procedee interactive.

Pentru a realiza acest deziderat al lecturii, trebuie să avem în vedere:

- precizarea metodelor utilizate, clarificarea definițiilor, armonizarea utilizării termenilor (echilibrarea receptării unor termeni tehnici, artificial utilizați);
- reflecții asupra cercetării pedagogice;
- echilibrarea seturilor de exerciții de receptare cu acelea de producere a sensurilor textului;
- un tip de evaluare bazată pe întrebări punctuale și limitate, prin care se verifică aptitudinea de a manevra anumite instrumente de lectură metodică (de exemplu, a descrie sistemul utilizării pronumelor într-un text, a explica utilizarea unor conectori logici etc.).

Lectura metodică și explicația de text

Explicația de text se vrea dezvoltare și constatare a unui sens înscris deja în text.

Lectura metodică, din contră, trimite la o concepție asupra lecturii și presupune un lector activ, participant la validarea și la producerea sensului textului, ceea ce necesită indicarea explicită a mijloacelor sale. Textul devine atunci locul unei cooperări interpretative (Umberto Eco, 1979, 1996). Din punct de vedere pedagogic, aceasta vrea să spună că accentul se deplasează de la textul studiat spre metodele de lectură puse în circulație. Esențial nu este ca elevul să spună „ce are de spus”, chiar în sensul canonic și presupus exhaustiv despre un text, ci, mai degrabă, să fie capabil să analizeze, într-o manieră pertinentă, un text, să dobândească progresiv competențe în domeniul amintit. Obiectivul principal al lecturii unui text literar nu este un comentariu exhaustiv, ci un demers de lectură, în care cititorul să fie conștient de mijloacele utilizate pentru a-l recepta optim. Aceasta nu înseamnă că sensurile textului îi sînt indiferente. Dacă unghiul activ al explicației de text este parafraza, unghiul activ al lecturii metodice ar putea fi divagația (o comunicare reușită, generatoare de sensuri și de motivație). Aceasta presupune că lectura metodică pleacă de la o observație onestă și atentă a textului care, într-o manieră specifică, întâmpină reacțiile cititorului, fără a-i domina însă ireversibil interpretarea. Să notăm, de asemenea, importanța faptului de a ști dacă, pentru realizarea unei lecturi metodice, s-ar putea sau nu urma o ordine a textului. Explicația de text este necesar lineară, pe cînd lectura metodică poate fi tot

așa de bine, alternativ, parafrază rînd cu rînd sau integrare în ansamblul ideilor referitoare la text. Limita principală a explicației de text este, printre alte sincretisme, mamevrarea simultană a analizei și a sintezei. Ceea ce aduce nou lectura metodică este distincția didactică pertinentă dintre ceea ce numim lectura-descoperire și re-lectura selectivă și organizată. Lectura-descoperire constă în primele reacții de lectură și se traduce printr-o interpretare inițială a elevului, adeseori, sumară sau eronată, pe cînd re-lectura selectivă și organizată aparține unei căutări metodice pe text, în funcție de o ipoteză de lectură și de un proiect particular, realizat cu scopul unei interpretări elaborate și justificate.

6.2.2. Surse teoretice și didactice ale lecturii metodice

Asimilarea noțiunii de lectură metodică este legată de reflecții asupra lecturii și asupra textelor din diferite domenii, luînd act de tendințele divergente ale acestora. Propunem cîteva justificări de ordin didactic pentru lectura metodică:

a) Analizele lingvistice și psiholingvistice asupra lecturii au pus în evidență un număr de aspecte:

- nu este un proces linear de relevare a unor semnificații, urmînd frază cu frază;
- este un proces didactic de validare și de construcție a sensurilor;
- sprijinindu-se pe ipotezele inițiale de lectură (ceea ce trimite și la competențele anterioare), cititorul progresează, căutînd confirmarea acestor ipoteze. Dacă le găsește infirmate, cititorul poate reveni asupra textului și aceasta implică o evaluare reversibilă a textului;
- această concepție tabulară și nonlineară a lecturii deplasează interesul lingvisticii frazei spre lingvistica textuală: sistemul timpurilor, rolul pronumelor, organizarea informației etc. Tot ceea ce pune în joc coerența unui sens global al textului literar devine un domeniu esențial de observație (vezi *infra, Capitolul 4*);
- ideea că lectura este un proces, în care lectorul situează competențele sale culturale, lingvistice, sociale, psihologice.

b) Un alt domeniu de referință este acela al unei activități pedagogice care permite reconsiderarea textului într-o manieră globală. De aici se pot inspira multe operații ale lecturii metodice: reperarea unor indici, a rețelilor de indici, a grilelor de lectură. Receptarea propusă în acest tip de lectură este un schimb. Plecînd de la această premisă, întrebarea firească este, didactic vorbind, cum se pot împăca lectura metodică și teoria receptării? Pentru că, pe de o parte, avem o descriere pe cît posibil riguroasă, în care sînt înglobate coduri stabilite și contexte de lectură, pe de altă parte, o descriere nenormativă rafinată (sociologică și psihocognitivă, universală și particulară) a efectelor unui text asupra subiectului individual, care se dovedește a fi necesară. Cu alte cuvinte, cum să îi determini pe cititori să mențină mai multe ipoteze de lectură, iar, mai apoi, cum să-i motivezi, prin evaluare, această sumă a ipotezelor?

Răspunsurile la aceste întrebări le vom regăsi pe parcursul lucrării noastre.

c) Un al treilea domeniu este acela al analizei literare în care, de mai mulți ani, este deplasat accentul de la problematica creației spre problematica lecturii și a receptării:

- i) reflecții asupra tipologiilor textuale (Michel Foucault, 1966);
- ii) reflecții asupra construcției de sens (M. Riffaterre, 1978; Ion Coteanu, 1979; Umberto Eco, 1996);
- iii) reflecții asupra esteticii receptării, insistând asupra „orizontului de așteptare” în producerea și în interpretarea textelor (Hans Robert Jauss, 1982);
- iv) reflecții asupra reinnoirii genurilor, paralel cu reflecția lingvistică asupra tipologiilor textuale (J. M. Schaeffer, 1989);
- v) cercetările asupra naratologiei care au inspirat procesul lecturii operelor literare integrale sau cercetările lui Gérard Genette (1980) asupra transtextualității.

6.2.3. Problematica lecturii metodice

a) Lectura metodică a textului literar obligă la cel puțin două tipuri de prelevări asupra textului (Jean Verrier, 1990):

- pe de o parte, este vorba despre recunoașterea tipului de text ca ofertă (poezie, roman, teatru, text nonliterar), apoi, ulterior, despre posibilitățile de lectură ale unui text, care poate fi cu dominantă narativă, poetică, argumentativă sau informativă, ca într-un mozaic procesual;
- pe de altă parte, prelevarea ar trebui să se producă asupra tipului de discurs didactic, spre care profesorul îl poate orienta pe elev: lingvistic (analiza cîmpurilor lexicale, a prosodiei, a actanților, a focalizărilor semantice); psihanalitic (cel mai adesea, legat de narativ și de poetic, se lucrează pe semnificant); sociologic (vizînd ansambluri de probleme cu emergență în social).

Credem că rigoarea profesorului, în realizarea unor demersuri didactice interactive, ține de metoda ca atare, deoarece actul de lectură nu prevede numai sintetizarea unor sensuri potențiale, ci și lectura analitică obișnuită cu efecte motivante pentru traseul intelectual de mai târziu al elevului.

b) Am putea nota o serie de termeni de lucru care intră în ecuația didactică a lecturii metodice:

- sensul ca produs al interacțiunii dintre receptorul avizat, posedînd o sumă de competențe (enciclopedice, lingvistice, logice, pragmatice), ca și materialul cultural semnificant (textul ca formă);
- actul lecturii, conceput ca o activitate de construcție a sensului, declanșează o serie de operații de anticipare, de elaborare a ipotezelor de sens, de relevare a indicilor externi sau interni ai textelor;
- refuzul prejudecăților estetice sau a unei intenții a scriitorului admisă *a priori* ca sursă;
- lectura metodică se realizează pe baza unui proiect didactic articulat și, așa cum am arătat anterior, cu posibilitatea de a oferi variante adaptabile de secvențe didactice.

Plecînd de la aceste premise, se pot semnală următoarele aspecte importante legate de rolul profesorului în orientarea procesului de lectură:

- profesorul nu mai este unicul deținător de sens al textului pe care îl transmite;
- profesorul devine proiectant de situații didactice (sau de situații-problemă), pe parcursul cărora elevul va construi concepte fundamentale;

- relevanța de sensuri elaborate nu va fi unicul obiectiv, dar va apărea și, mai ales, va constitui garanția competențelor ulterioare de comunicare;
- practica lecturii textului literar ar trebui să permită metode transferabile tuturor elementelor decodabile din universul existențial. Avem în vedere, aici, toate tipologiile de lecturi pe care le pot traversa cititorii formați prin școală (arte plastice, imagini cinetice etc.).

Conceptorul situației de lectură poate alege oricare metodă de lectură, dar este bine să țină seama de:

- operațiile mentale de bază și de conceptele operatorii (sau invariantele) care intervin în orice act de lectură, indiferent de suport (text, imagine fixă sau animată) (vezi infra, *Capitolul 5*);
- anumite noțiuni de tehnica lecturii;
- anumite noțiuni filologice, adecvate vârstei cititorului.

c) Mulți dintre profesori ar putea crede că adoptarea unor anumite tehnici de lucru, conform cererii sociale formulate în politica educației, ar rezolva problema. Întrebarea firească este, aici, dacă amenajările didactice, de obicei, intuitive rezolvă disfuncțiile apărute în integrarea competențelor de lectură dobândite prin școală în practica socială.

Chiar acordând prioritate procesului asupra produsului, un alt șir de întrebări se degajă: care sînt sensurile valabile ale textului? ce competențe ar trebui să intre în actul lecturii? care dintre acestea sînt optim utilizate de cititor?

Principiile lecturii metodice rezidă din răspunsurile la întrebările legate de discursul didacticianului și de gradul de dezvoltare a discursului. Oportunitățile de lectură, create de profesor, în care reflecțiile epistemologice și pedagogice vor intra în opțiunile sale reale, vor modifica anumite practici de învățare ale cititorilor. Pentru că lectura metodică nu este o simplă evoluție de tehnici, ci angajează concepții esențiale care modifică reprezentările elevilor. Printre diversele reprezentări socioculturale puse în joc, aceea a sensului este fundamentală. De aceea, adeviziunea profesorilor la ideea de situare în cauză a sensului textului este esențială.

d) *Lectura metodică și tipologia textuală*

Elementele textuale comune pot fi relevate prin situarea în paralel a două sau a mai multor texte, plecînd de la mai multe ipoteze secundare de lucru:

- dacă se poate redimensiona lectura metodică a textului literar printr-un demers inspirat de tipologia textuală (presupunînd că principalele caracteristici ale textelor narative, argumentative, descriptive, expozitiv-informative au fost deja studiate de elevi)?;
- ce modificări ar antrena schimbarea de cadru tipologic a unor texte, în care conținutul referențial rămîne apropiat?;
- ce interes didactic s-ar degaja dintr-o paradigmă de lucru care are la bază comparația textelor?

Demersul propus conduce la confruntarea metodică a două pasaje sau a două texte diferite. Reașezarea în problemă a sensului nu este suficientă, pentru că cititorul este implicat și afectiv. Atunci, putem vorbi despre *negocierea de sens pe baza textului literar*, situație didactică consensuală dintre profesor și cititorii, dintre

profesor și elev, dintre elevi și elevi. Aceste distincții permit și reclamă, în același timp, o clarificare a orientării sistemului didactic pentru care se optează.

e) Coerența demersurilor lecturii

Lectura metodică tinde să pună în evidență munca constantă și indisociabilă a formei și a sensului în țesătura literară. Dacă aceasta trebuie să evite excesele formalismului, trebuie, de asemenea, să se păzească de orice imprecizie: profesorul trebuie să aibă grijă ca cititorii să dobândească un vocabular exact și pertinent, instrumentul necesar analizei. Exercițiile de lectură concepute pe baza vocabularului cer timp și efort, dar îi poate antrena pe elevi într-o activitate independentă, autonomă. Apoi, profesorul poate solicita elevilor, cu orice ocazie, să examineze mai liber și mai rapid un text scurt, incitându-i să pună întrebări de tipul: despre ce este vorba?, cine vede?, cine vorbește?, cui?, unde?, când?, cum? etc. Aceste întrebări reclamă răspunsuri precise, care se sprijină pe text și care se organizează, puțin câte puțin, în vederea unei *receptări coerente*. Lectura coerentă, în pofida constrângerilor (timp imparțial, examinare pe timp determinat) nu este diferită de natura lecturii metodice descrise anterior. Cerințele unei lecturi metodice nu trebuie să ne facă să uităm că întâlnirea cititorului cu textele literare are drept scop rafinarea plăcerii unei lecturi individuale și suscitarea unei reflecții personale, ca și dorința de a scrie. Menționând specificul textului literar, lectura metodică se poate prezenta în variate moduri, urmînd o ordine analitică sau sintetică a textului. Pentru fiecare gen de discurs sau tip de text, uneltele de analiză pot fi adaptate. Departe de a propune o grilă unică pentru descifrarea tuturor textelor, practica unei lecturi metodice ține seama de specificitatea fiecăruia dintre texte.

De exemplu:

- În cazul unui text de teatru, se ia în considerație faptul că teatrul nu este numai un gen literar, ci este o artă a spectacolului și o practică scenică. Atunci, profesorul ia în calcul determinările, structurile și modurile de funcționare proprii discursului teatral, ca și procedeele specifice limbajului dramatic. Lectura metodică trimite la studierea ordinii de intrare în scenă a personajelor, a raportului de forțe, a dinamicii jocului, a repartiției spațiilor afective și intonative pe cuvînt, a unor situații diverse de enunțare și a unor forme de dialog, a distribuirii și înlănțuirii replicilor, a destinației multiple a cuvîntului teatral, a prezenței și a funcției personajelor mute (vezi *Anexele*).
- Pentru realizarea lecturii metodice a unui text liric, profesorul asociază analiza precisă a procedeelor metrice, de versificație, de prosodie (și a efectelor acestora) cu aceea a temelor, a motivelor și a imaginilor. Se acordă o atenție particulară numărului de silabe, diferitelor tipuri de versuri, picioarelor metrice sau accentelor, jocului de sonorități, sistemului și jocului de rime, ritmului și organizării strofice, în raport cu ansamblurile sintactice. Acest fapt didactic conduce cititorii spre integrarea modurilor de elaborare a unui limbaj poetic (vezi *Anexele*).
- Pentru a realiza lectura metodică a unui text de tip argumentativ, profesorul ar urma să ia în considerație categoriile lingvistice (situații de discurs, enunțare, temă), ca și elementele de retorică, de logică și de argumentație. Cititorul analizează organizarea sintactică a textului, variabilele discursului, mijloacele retorice, arta persuasiunii. Lectura metodică, în această situație de învățare, poate demonta sofisme și paradoxurile (vezi *Anexele*).

6.3. Lectura metodică a textelor literare

6.3.1. Textele și contextele acestora

Orice decupaj al textului în extrase comportă, evident, o parte de arbitrar care cere să fie justificat prin contextul textului sau al operei, inserându-l într-o progresie narativă. Din punct de vedere tipologic, problematica este aceea a articulării digresiunii în contextul narativ.

a) Alegerea structurii extrasului presupune, în prealabil:

- analiza semnelor discursului (prezența mărcilor enunțării);
- sesizarea contradicțiilor discursului;
- relevarea dominantelor discursului;
- acceptarea relației dintre hipertext și hipotext.

Pentru a selecta extrasul de text avem două modalități de a opera asupra textului integral: *demersul centrifug* și *demersul centripet*. Dacă demersul centrifug este natural în ceea ce privește hipotextul descriptiv (de exemplu, lărgirea planurilor de descriere), demersul centripet comportă o altă logică, a introvertirii acțiunii (rezumarea unor capitole, de exemplu). Analiza structurală evidențiază apartenența tipologică a textului, deoarece aceasta se motivează prin modificările care afectează nivelurile scriiturii. Tendințele esențiale ale hipertextului se regăsesc în interiorul elementelor, ca și în articulațiile acestora. În schimb, organizarea tematică a textelor este diferită și depinde de dezvoltarea hipertemei (harta descriptivă ca modalitate didactică de reprezentare a evoluției hipertemei). Efectele didactice sînt conferite de utilitatea lecturii și a interpretării a două texte utilizînd același referent tematic.

b) Proiectarea unor oportunități didactice de lectură se poate realiza în două planuri interferente:

• *Studiul diagonalei:*

- i) a repera spațiul de experiență al lecturii, de-a lungul întregului text;
- ii) a alcătui lista de personaje, a repera distribuția acestora sau a releva elementele de descriere;
- iii) a releva derularea evenimentelor pe baza paragrafelor, elementele topografice, ca și simbolistica acestora;
- iv) a surprinde înlănțuirea evenimentelor relatate.

• *Intertextualitatea*, pe care se bazează lectura și compoziția, pornește de la prezența literală a textului, reperarea sensului literal și transferul acestuia în sens figurat, ca, în faza ulterioară a lecturii, demersul să fie refăcut invers. Apelul la intertextualitate, recursul la epitext sînt mijloace externe de a-și apropria semnificația textului, ceea ce nu este suficient pentru o lectură integrală de sens. Confruntarea sub forma unor grupări de texte, care ar părea să dezvăluie același lucru, va oferi pretextul relevării anumitor straturi profunde ale textului ca figuri ale lecturii.

Jean-Marie Schaeffer (1989) deosebește statutul literal de cel figural al structurii semantice în receptarea trăsăturilor de conținut (subiect, motiv, temă). Există (1) texte care oferă un sens literal și o interpretare figurală sau (2) alte tipuri de texte, în care sensul figural este lăsat în sarcina cititorului, adică interpretarea este un efect care

vizează opera la nivelul intenționalității sale funcționale. O lectură rapidă și eficientă a unor texte structurate dens pe anecdotică (de pildă, basmul, snoava, fabula, parabola) ar permite reperarea funcționării structurilor sale semantice pe două etape: povestirea propriu-zisă și transpunerea sa figurală.

Trecerea spre lectura totală a unui text se realizează printr-un complex de factori legați de situarea în cauză a cititorului sau de situarea în text a acestuia: efectul textului rezultă din trecerea de la secvență la configurație, adică de la linearitatea enunțului la figură. De pildă, a urmări derularea povestirii, în ordine cronologică, înseamnă deja a reflecta asupra evenimentelor pentru a avea întregul semnificant - ordinea sa configurațională (Jean-Michel Adam, 1988).

c) Lectura metodică se deschide asupra lecturilor anterioare, ca și asupra celor autonome sau selecționate, solicitând parcursuri variate de învățare, modalități suplă de regupare a problemelor.

Având în vedere cele expuse mai sus, referitor la contextele de realizare a sensurilor lecturii, considerăm că este bine să operăm simultan în planurile de receptare a textului literar prin:

- i) *Exerciții de învățare*, care tratează metodologia și analiza (a observa, a releva, a clasa, a compara), cunoașterea reflexivă a super-structurii. Ipotezele acestor demersuri constau în faptul că reprezentarea organizării textului antrenează construirea de către elev a semnificației realizate imediat ce începe înțelegerea;
- ii) *Exerciții de explorare*: rezolvarea unor dificultăți de lectură. Ipotezele de lucru, în acest caz, sînt cele din domeniul reorganizării cognitive din demersurile lecturii.
- iii) *Exerciții de compoziție*.

6.3.2. Lectura de integrare

a) În termeni de construcție a unei secvențe didactice, lectura metodică a unui text scurt nu trebuie să înlocuiască lectura operelor integrale, ci să se articuleze cu acestea. Gruparea de texte nu este juxtapunere de lecturi metodice, mai mult sau mai puțin apropiate, ci este studiul efectelor de sensuri produse de o lectură a textelor confruntate unele cu altele. Avem în vedere lecțiile recapitulative al căror conținut didactic ar trebui să fie, în primul rînd, un *demers configurațional*, apoi, relevarea unui sens major care ar trebui să conțină alte sensuri subordonate demonstrativ.

Lectura metodică oferă posibilitatea depășirii antinomiilor maniheiste și sterile de interpretare a textului literar, deoarece:

- opoziția dintre textele literare și textele nonliterare pierde din virulența sa;
- instrumentele lecturii metodice relevă, totodată, elemente de analiză literară, de retorică, de gramatică a textului.

b) *Cum evaluăm lectura unui text integral?*

Textul integral se definește prin opoziție cu fragmentele sau cu extrasele de text. În practica școlară, acesta nu este un text de lucru în clasă. și atunci, interesul pentru studiul unei opere literare sau pentru un text integral poate veni dinspre gramatica textului, a lingvisticii textuale. O acțiune didactică optimă ar trebui să aibă în vedere, în primul rînd, conștientizarea elevilor că unitatea de sens a textului nu este egală cu suma de sensuri ale fiecăruia dintre enunțurile componente. Lectura metodică nu poate

rezolva această situație, deoarece, prin însuși statutul său, spațiul de lucru este determinat. În schimb, dezvoltările didactice inspirate de gramatica textului și de lingvistica textuală, reasezate pe mecanismele operatorii ale unei receptări optime, pregătesc elementul uman al învățării generat de tensiunea cititorului spre o lectură completă.

6.3.3. Lecturi succesive

a) Dacă în exemplele anterioare am focalizat ideile asupra lecturii operelor narative, construite pe axa sintagmatică în linearitatea lecturii, în schimb, textul poetic, combinat pe axa paradigmatică, ar părea privilegiat din punctul de vedere al preluării sale integrale. Pe de altă parte, emiterea unei judecăți pertinente referitoare la un poet se face, de obicei, pe baza lecturii mai multor volume, dar, tot așa de bine, sînt rari cititorii care citesc un volum integral. Un text poetic este adeseori emergența unei suite de alte numeroase texte anterioare sau de variante, elemente de acțiune umană cu tendință spre integral, spre perfecțiune, care ar putea intra, de asemenea, sub incidența unei didactici a lecturii. Variantele, care, de obicei, fac obiectul unei critici de identificare, oferă posibilitatea reconstituirii mișcării creatoare a textului. Aici, pot fi înmulțite ipotezele de lectură ale elevilor prin:

- completarea unor versuri care lipsesc;
- interpretarea unor versuri, fără a avea un aparat critic de subsol;
- transcrierea în proză a unor versuri ș.a.

b) Construcția paradigmatică de sens se poate face prin lecturile succesive ale unei prime lecturi auditive / vizuale, urmate, apoi, de lecturi operative.

Avînd în vedere modalitățile enunțate de abordare a textului literar, propunem mai jos un inventar tipologic de exerciții:

a) *Exerciții de reperare*, prin diferite modalități, a spațiului de experiență a lecturii, determinat de reperele spațiale și temporale;

b) *Exerciții de relevare a referințelor exterioare ale textului*: indicații asupra paginatiei, amplasarea paragrafelor, informații prin care elevul poate face o citare și nu o relatare. Aceste exerciții se fac în scris și vizează, în special, achiziția unei metode autonome de muncă.

De exemplu:

A releva cuvinte și expresii prin care este descris spațiul nemuririi din basmul *Tinerețe fără bătrînețe și viață fără de moarte*: referințe, structuri nominale, enunțator, actanți etc.

c) *Exerciții de comparare*, care se referă la anumite părți dispartate ale textului, cîteodată, îndepărtate, acordînd atenție modificărilor-cheie ale textului, evoluțiilor decisive asupra intrigii;

d) *Exerciții de imitare*, care sînt exerciții punctuale, au funcția de a revela și de a-și apropria manevrarea anumitor tehnici și forme de scriitură. Aceste exerciții construiesc noțiunea de expansiune a textului în conștiința cititorului;

e) *Chestionarele*, orale sau scrise, fac parte din obișnuințele școlare, dar grila cu întrebări se poate adapta nivelurilor de învățare a cititorilor;

f) *Exerciții de conștientizare a problemelor lingvistice microtextuale* (de exemplu, inserția unei descrieri într-un pasaj narativ).

Aceste exerciții, mai ales, pentru textele lungi, sînt complementare și indispensabile asimilării și stabilizării unor noțiuni descoperite prin lectură. Unele sînt punctuale, limitate cantitativ la o zonă precisă a textului, altele circumscrise unui element de detaliu, altele sintetice. Dintre acestea, unele au un caracter intensiv, deoarece au un scop fie operator simplu, fie pragmatic. Dezbaterile în grupul de elevi, cu durată limitată, sînt forme didactice eficiente, ca și cercetarea sau aculturația literară suscitată de cerințele formulate de profesor. Toate aceste se bazează pe faptul că *lectura este întotdeauna intertextuală*.

6.4. Instrumentele lecturii metodice

Un cititor avizat parcurge trei demersuri în procesul lecturii: percepția, înțelegerea și interpretarea (secvență sincronică), aplicarea (Hans-Robert Jauss, 1982). Unitatea procesului hermeneutic se realizează astfel:

- orizontul progresiv al percepției estetice (reconstrucția hermeneutică a primei lecturi);
- orizontul retrospectiv al înțelegerii interpretative (constituirea de sens în a doua lectură);
- concretizarea textului prin schimbarea orizontului receptării sale (înțelegerea și judecata estetică).

Cititorul implicat pornește de la aceste achiziții de lectură și le transferă, în ordine inversă, în planul redactării, pe baza unei judecăți estetice, folosind datele interpretării pentru a accede la reconstrucția proprie a textului, în care înglobează sensul receptat inițial. În aceste condiții, definind instrumentele lecturii metodice, premisa de lucru de la care plecăm este că orice proces de lectură desfășurat în clasă se bazează pe o trecere reversibilă între teorie și practică, în care se confruntă critic experiențe și reajustări continue ale exercițiilor propuse prin obiectivele vizate.

6.4.1. Cîmpurile lexicale

Operația didactică de *determinare a cîmpurilor lexicale* este unul dintre instrumentele lecturii metodice.

Acest fapt permite:

- abordarea textului plecînd chiar de la materialul său, chiar, limbajul, anulînd astfel orice distincție *a priori* între fondul și forma sa, lăsînd deoparte problema perspectivei ficțiunii autorului;
- transferul între texte diferite (metodă optimă de rafinare a utilizării acestui instrument, care se poate aplica oricărui text, indiferent de gen sau de tip);
- o anumită autonomie a cititorilor;
- o nouă ipostază a receptării estetice, deși textul este dezmembrat.

Pentru ca determinarea cîmpurilor lexicale să fie eficientă și formatoare, este necesar să legăm această operație didactică de elucidarea conceptului de *izotopie* (Ion Coteanu, 1979). O izotopie este o proprietate caracteristică a unei unități semantice

care permite percepția unei semnificații coerente într-un discurs. Operația didactică nu ar avea sens decât dacă sînt reperate acele izotopii pertinente care conferă textului o nouă semnificație. Pentru profesor, este esențial de înțeles că nu simpla evidențiere a cîmpurilor lexicale reprezintă instrumentul de lectură metodică, ci, mai ales, *organizarea în sinapse a limbajului de lectură*, care înseamnă nu numai receptare, ci și validare și producere de sens prin coerența globală a sensurilor textului.

Semnalăm mai jos cîteva aspecte didactice ale unui demers realizat cu ajutorul instrumentelor lecturii metodice:

a) *Relevarea unui număr de cîmpuri lexicale* are în vedere operații preliminare de elucidare, după cum urmează:

- de ce un cuvînt nu poate avea oricare dintre sensuri?
- de ce cuvintele-cheie, care intră în sinapsele lexicale, trebuie luate în sensul uzitat în text?

Aici, se respectă regula potrivit căreia o izotopie produsă de un cîmp lexical nu dă sens numai unui vers sau unui fragment, ci poemului în totalitate. De asemenea, reținem că totul este interpretabil, că este posibil să reconstruim un context prin care se justifică relația a doi sau mai mulți termeni. Pentru lectură, este valabilă noțiunea de valență imediată și deschisă a cuvîntului ca posibilitate a combinării paradigmatică a cuvîntului.

Procesul producerii de sens a textului, plecînd de la constituirea de cîmpuri lexicale în izotopii, se poate realiza în diferite moduri. Disocierea didactică a sensurilor textului și a cuvintelor, pe baza unor operații minime de interpretare, nu afectează unitatea inefabilă a textului literar.

b) *A construi izotopii*

Conceptele de *cîmp lexical* și de *izotopie* devin operante în situațiile didactice de lectură proiectate de profesor, pe măsură ce cititorii sînt antrenați să observe multitudinea de sensuri ale cuvintelor. Aceasta înseamnă a accepta ideea că, în același text, un cîmp lexical poate fi citit pe mai multe izotopii, chiar dincolo de accepțiunea canonică școlară. Dar scopul profesorului nu este de a înmulți succesiv și steril lecturile elevilor, ci de a le da instrumentul care să le permită să ajungă la o lectură plurală a textelor, plecînd de la cîmpurile lexicale. Aici, pot fi introduse *circumstanțe ale unei secvențe poetice* (chiar de ordin biografic) aflate în observație. Interesul acestui demers este de a orienta percepția unui sens dorit de autor, ca și a altor sensuri posibile. În acest punct al lecturii, demersul didactic se îndepărtează de demersul analitic științific, prin care se ajunge, uneori, la aceeași semnificație, dar pe căi diferite. Esențial, în demersul didactic, este ca elevii să accepte ideea potrivit căreia o izotopie nu le exclude pe celelalte și că plăcerea de a citi textul integral este dincolo de posibila receptare a anumitor sensuri. De asemenea, este important ca profesorul să instituie principiul potrivit căruia orice izotopie nouă oferă posibilitatea unei alte lecturi a cuvintelor și a expresiilor deja citite, organizate în jurul acestei izotopii. Greșit ar fi dacă profesorul ar izola izotopiile pe fiecare secvență a textului poetic.

6.4.2. *Cîmpurile lexicale și rețelele semantice*

Utilizarea conceptului de *rețea semantică*, în procesul didactic al lecturii, presupune demersuri auxiliare din partea profesorului, menite să-i conducă pe elevi la ideea că un autor face mai mult decât să utilizeze limba, lucrează asupra ei. Anumite

cuvinte, integrabile în câmpurile lexicale relevate, posedă numai anumite sensuri pe care nu le-ar avea într-un alt context – exprimă astfel viziunea autorului despre lume. Determinarea unei rețele semantice se bazează fie pe ideea textului transfigurată cronologic, fie pe serii poetice dihotomice, din domeniul ontologiei, al filosofiei, al eticii (viață / neant; bine / rău; frumos / urât; adevăr / neadevăr). Acest demers antrenează o reflecție de sinteză asupra textului, generată, în primul rând, de ipoteza prezenței unei viziuni a autorului asupra existenței. Această ipoteză este confirmată, de obicei, chiar de autor, prin titlul textului, dar, din partea profesorului trebuie să pornească inițiativa realizării altor demersuri colaterale menite să îl conducă pe cititor la realizarea unei sinteze proprii asupra textului.

6.4.3. Rețeaua semantică și perspectivele lecturii

a) Acțiunea didactică de reperare a rețelilor semantice poate intersecta operația de relevare a termenilor valorizanți sau devalorizanți care se referă la nivelurile de comunicare ale textului. Orice text se oferă cititorilor ca un ansamblu coerent de efecte ale limbajului, deschizând astfel efecte potențiale de sens prin lectură. Așa cum am arătat într-un capitol anterior, există texte, în special, ideologice, care oferă mai multe efecte potențiale de sens decît efecte de limbaj. Or literatura de valoare, prin statutul său inițiativ, este onestă și generoasă din punctul de vedere al ofertei efectelor de limbaj, superioare efectelor de sens prin lectură.

b) Un alt punct de interes al lecturii metodice, bazate pe câmpurile lexicale este acela de a ajunge la o viziune dinamică asupra textului, interesîndu-i pe elevi nu numai în relevarea câmpurilor lexicale, cît și în observarea evoluției acestora în interiorul textului, în variații libere sau în opoziții:

- Evoluția câmpurilor lexicale pe baza unor opoziții (uman / animal / vegetal; animat / nonanimat; cuvînt valorizant / cuvînt devalorizant) poate fi valorificată didactic prin explicarea unor figuri de stil;
- Variația liberă a câmpurilor lexicale se poate, de multe ori, realiza pe jocul dintre aparență și realitate, adică corespunde tezei asumate de autor și tezei adresate cititorului.

De exemplu:

- Relevarea câmpurilor lexicale într-un text argumentativ conduce la înțelegerea ordonării ideilor acestuia: în consecință, se poate observa că suma câmpurilor lexicale este egală cu rezumatul de termeni care ar putea ajuta la reformularea unei izotopii.
- Sau, în cazul operei dramatice, s-ar putea vorbi despre o situație autentică de lectură, dacă la reprezentarea teatrală, la mijloacele regizorale, scenografice, tehnice sau de altă natură, se adaugă reacțiile publicului, realizînd astfel statutul de operă receptată integral. Textul de teatru poate avea atît pasaje narative, cît și lirice, dar este numai o simplă partitură a unui ansamblu de indicații pentru reprezentare, pe care numai o lectură obișnuită nu o poate valida. De aceea, jocurile de rol, obișnuite în didactică, ca și reprezentările teatrale *in vivo*, este bine să fie urmate de o analiză a elementelor constitutive ale efectelor de sens.

7. MODULUL DE LUCRU *CUM SĂ CONVINDEM?*

(Exprimarea orală și scrisă de tip argumentativ)

- 7.1. Necesitatea și eficiența modulului de lucru *Cum să convingem?*
- 7.2. Competențe de comunicare de tip argumentativ
- 7.3. Proiectarea modulului de lucru
- 7.4. Descrierea modulului de lucru
- 7.5. Secvențe didactice de tip argumentativ

7.1. Necesitatea și eficiența modulului „Cum să convingem?”

Modulul de lucru, realizat pe baza unor texte literare pentru gimnaziu (clasele a VII-a și a VIII-a), se detașează din domeniul predării / învățării limbii și literaturii române printr-o problematică nouă, aceea a construirii de către elevi a unor instanțe de comunicare de tip argumentativ. Aceasta presupune ca, la capătul procesului didactic, elevul să poată dezvolta un subiect liber de opinie sau de reflecție, oral sau scris, cu implicații procedurale argumentative, sub cele două aspecte definitorii, teză acceptată – teză respinsă, apoi, sinteza apropiată a acestora.

În cele ce urmează, vom prezenta demersul didactic de inițiere a profesorului în strategiile legate de argumentație, folosind textele literare din manualele de gimnaziu. De ce credem că este necesară și posibilă realizarea acestei instanțe didactice de comunicare? Printre problemele receptate ca fiind disfuncții în practica școlară, cu extindere și în practica socială, înregistrăm:

- Menținerea cunoștințelor, a deprinderilor și a capacităților dobândite la limba și literatura română în convingerile static al disciplinei (se exersează prea puțin în domeniul transferului acestora în practica cotidiană și socială);
- Lipsa accentului persuasiv din compozițiile elevilor, recurgându-se, de cele mai multe ori, la factorii de natură emoțională sau prefabricată. Această deficiență se semnalează, mai ales, în zona învățării comentariilor gata făcute, a vehiculării unui „limbaj de lemn” sau a unui limbaj excesiv metaforizat (este vorba despre efectul școlar, l-am putea numi, „trădarea retoricii” sau „mistificarea argumentației”);
- Confuzia ordonării secvențelor comunicării, practicarea aleatorismului în exprimare, ignorarea funcției de contact dintre interlocutori în procesul comunicării;
- Predominanța emoționalului asupra raționalului atât în interpretarea, cât și în construirea unor situații de comunicare;

- Și, ceea ce ni se pare a fi grav, se confundă, atât la nivelul receptării, cât și al emiterii sensurile elementelor textuale, discursive și chiar lingvistice, care aparțin cauzei, consecinței, scopului. Deși, teoretic, acestea se lucrează în gimnaziu, destul de frecvent se traduce semantic fals un fapt la nivelul enunțurilor cotidiene: confuzia lui „datorită” cu „din cauza”, confuzia lui „pentru a” cu „pentru că” exprimând cauza etc.

De exemplu, se spune:

„A căzut datorită neatenției”, în loc de „A căzut din cauza neatenției”.

- Pe de altă parte, elementele de argumentare minimă, adecvate vârstei școlare medii, sînt prezente atât în programele românești din perioada interbelică, cât și în programele moderne, cunoscute de noi, din sistemele de învățămînt ale altor țări;
- Anumite noțiuni și texte, prezente deja în programa și în manualele actuale, dar și pentru etapa următoare, pot fi reunite într-un modul didactic realizat, nu într-o viziune statică (de tipul „a da informații” noi, în sine), ci într-o viziune dinamică, funcțional integratoare, în care exercițiile de comunicare ocupă locul central;
- Un nivel de învățare școlară spre care se tinde este și formarea spiritului critic, a raționamentului cauzal și dialectic (Jean Piaget, 1973; Robert Gagné / L. J. Briggs, 1977; Lionel Bellenger, 1979; G. de Landsheere, 1989). Acest tip de învățare este favorabil, mai ales, vârstei școlare medii (clasele VII - VIII), la nivelul exprimării orale și scrise (vezi *Anexe C*);
- Învățarea pe textele narrative, descriptive, de informare, ca și pe structurile dialogate ale textului dramatic permit transferul cunoștințelor, al deprinderilor și al capacităților dobîndite prin școală, pe baza exersării argumentării (implicite și explicite) în planul comunicării publice și sociale;
- Văzută din noua perspectivă funcțional comunicativă, predarea / învățarea limbii și literaturii române are în vedere și formarea unor deprinderi și capacități de comunicare persuasivă: captarea și menținerea atenției interlocutorului, organizarea logico-semantică a mesajului, îmbinarea adecvată a verbalului și a nonverbalului etc.

În concluzie, utilizarea modului de argumentare se justifică atât prin factori externi (disfuncții la nivelul practicii de comunicare școlară și socială, prezența problemelor legate de argumentație atât în programele românești de tradiție, cât și în programele actuale din sistemele de învățămînt cunoscute de noi, posibilitatea de utilizare a unor anumite noțiuni și a unor anumite texte din manuale), cât și prin factori interni (noua perspectivă funcțional comunicativă din care este văzută predarea / învățarea limbii și literaturii române, adecvarea conținutului învățării la nivelul de gândire al copilului, anumite elemente textuale care permit transferul în comunicarea de tip argumentativ).

7.2. Competențe de comunicare de tip argumentativ

7.2.1. Formarea spiritului critic

Vorbim frecvent de intersectarea unei didactici a științelor comunicării cu didactica limbii și a literaturii. Acest fapt orientează tratarea teoretică și practică a problemei noastre spre domenii de analiză complementară, în sensul că un profesor se folosește de cunoștințe din diferite domenii pentru a realiza instanțe didactice optime de exprimare orală și scrisă (Pierre-Antoine Pontoizeau, 1991). Chiar dacă ceea ce propunem suportă interpretări diverse, totuși problemele de predare / învățare ale limbii și ale textului literar, văzute din perspectiva argumentației, sînt actuale pentru condiția de integrare a elevului de gimnaziu în cotidian și în social.

Să ne explicăm:

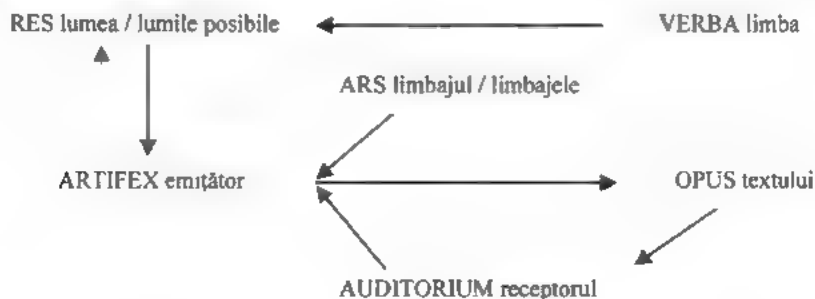
De exemplu, în instrucțiunile Ministerului Învățămîntului din Franța, referitoare la colegii, se prevede:

„Elevii vor lua contact cu diferite tipuri de texte: narativ, descriptiv, documentar, argumentativ. Profesorul trebuie să contribuie la formarea spiritului și a judecății critice a elevilor, învățîndu-i să-și depășească reacțiile spontane. Astfel, aceștia vor trebui să-și fundamenteze aprecierile, să le expună într-o ordine logică și să-și argumenteze opiniile.”

Mențiunile de mai sus au o consecință directă, concretă, în sensul că, la examenul pentru obținerea Brevetului (examen general, cu care se încheie perioada premergătoare liceului), este prevăzută, ca probă obligatorie, dezbaterăa unui subiect liber de opinie sau de reflecție care implică o dezvoltare argumentativă. Subiectul din vara anului 1990, de pildă, a fost formulat astfel:

„Credeți că explorarea spațiului cosmic este o prioritate a epocii noastre? Veți dezvolta expunerea cu rigoare și vă veți ilustra opinia cu exemple luate din actualitate.”

Sau, în perioada interbelică, îndemnul și argumentele lui Dimitrie Gusti (1984) pentru studierea retoricii, se adresează tinerilor care urmează să intre în viață. Din reflecțiile actuale, rezultă necesitatea distribuirii însușirilor lumii contingente „în și numai prin limbaj ca performanță” (Ion Coteanu, 1992) într-un plan congruent de comunicare socială:



(Ion Coteanu, 1990)

Aceste reflecții, pertinente pentru evoluția didacticii lecturii, conduc la ideea cultivării în școală a valorilor persuasive ale limbajului și ale mesajului scris sau oral. În centrul interesului didactic, ar trebui să se afle și cunoștințele despre derularea, construcția și funcționarea logică a comunicării orale și scrise de tip argumentativ. Nu intră în discuție numai noțiunea de text, înțeles aici ca „o operă scrisă, o țesătură de cuvinte” (Ion Coteanu, 1992), decodabil pe baza unei scheme didactice (vezi *Anexele C*). În *extensio*, textul este și complexul de exprimări lingvistice coerente, utilizate de subiecți ca mijloc pentru exprimarea unor intenții. Considerăm că este importantă, pentru cultivarea raționamentului cauzal și dialectic, decelarea componentelor și a funcțiilor de comunicare ale textului exprimat, oral și scris, structurat pe vectorul logico-argumentativ:

- de tip *lingvistic*: justificarea prin cauză – cauza, agentul, scopul, consecuția, rezultatul;
- de tip *textual*: încadrarea secvențelor textuale în discurs;
- de tip *referențial*: reutilizarea datelor care țin de domeniul experienței și al cunoașterii; (re)semantizarea acestora, acordarea unui sens global textului exprimat; probarea cu fapte;
- de tip *relațional*: joncțiunea în dialog, analiza demonstrativă, preluarea contradicțiilor de idei într-o sinteză proprie;
- de tip *situational*: argumentarea practică, joncțiunea în dialog (vezi *Anexele*).

De adăugat la toate acestea că funcțiile comunicării prin limbaj, conferite de felul emițătorului, al receptorului, al mesajului, al canalului de transmis sau al codului, diferă de la un mesaj sau de la un text la altul. Ca urmare, în exprimarea orală sau scrisă, funcțiile de contact dintre interlocutori, în dialog sau în text, referențială (care se referă la datele experienței), impresivă (centrată pe voința emițătorului), expresivă (se bazează pe sentimentele emițătorului) sau poetică sînt fie dominante, fie combinate variat (apud Roman Jakobson, 1960). Pentru cultivarea comunicării orale sau scrise de tip argumentativ, importante sînt *ordinea și coerența care se creează în conștiința activă a elevului*.

7.2.2. Exigențe ale comunicării de tip argumentativ

Didactic vorbind, exprimarea orală are legi diferite de cea scrisă. Profesorul le poate valorifica împreună, prin evaluarea înțelegerii de către elevi a sensului logic global al mesajului sau pe secvențe.

Ce ar trebui deci să aibă în vedere, în general, profesorul?

- a) Conștientizarea intenției de comunicare;
- b) Adaptarea la receptor;
- c) Adaptarea la situația de comunicare;
- d) Alcătuirea unui plan comportamental, a unei strategii de urmat în comunicare;
- e) Intercalarea secvențelor descriptive, narative, promoționale (direcționarea unei intenții de comunicare în fluxul relatării);
- f) Fazele de comunicare: începutul și finalul relatării, menținerea atenției receptorului;
- g) Alternanța registrelor în activitatea de comunicare de tip argumentativ (pași conversaționali);

- h) Alternanța vorbitorilor în conversație;
- i) Zonele vulnerabile ale conversației;
- j) Eventualele perturbări în comunicarea logică (de exemplu, echivocul, improvizația, aleatorismul etc.);
- k) Eventualele intersecții metacomunicative (discuția despre discuție) care nu ar trebui să domine comunicarea. De multe ori, acestea devin obositoare pentru elevi.

7.2.3 Construirea instanței didactice de argumentare

Având în vedere determinările anterioare referitoare la gradul de stăpânire funcțională a unor elemente de argumentare logică și de persuasiune, considerăm a fi utilă, la nivelul vârstei școlare medii, introducerea elementelor de interpretare / construire a instanței de comunicare de tip argumentativ. Reflecțiile didactice asupra unor obiective și a unor conținuturi din perspectiva funcțional comunicativă a predării - învățării limbii și literaturii oferă deschiderea necesară proiectării unui asemenea modul școlar de argumentație.

Dintre schemele didactice de înțelegere și de interpretare consultate, ni s-a părut a fi operantă în domeniu paradigma înțelegerii /interpretării pe coordonatele factuale, faptic relevante, interpretative și aplicative, la următoarele niveluri de performare (vezi *Anexele*)

- detaliul: a identifica, a compara, a clasifica (percepția parțială);
- secvența, ideea principală (percepția globală);
- cauza, efectul, consecința, rezultatul (percepția globală, interiorizarea, raționamentul cauzal);
- anticiparea, estimarea (evaluarea critică, raționamentul dialectic, creativitatea);
- rezolvarea de situații (raționamentul dialectic).

Gérard Vigner (1977) și Patrick Charaudeau (1983) dezvoltă chiar ideea textului argumentativ, diferențiat de celelalte (enunțativ, narativ și retoric), pe baza mecanismelor discursive. Conținutul argumentativ se definește într-un anumit spațiu textual, în care coerența și continuitatea sînt subordonate indicilor de argumentare și de convingere, vizibili la nivelul logico-semantic și lingvistic. Acțiunea didactică propusă de noi se sprijină pe lectura / audierea unor texte scurte: afirmare / negare enunțativă, raționament anterior, secționarea discursului pentru a lua în coautorat motivat interlocutorul, determinarea raportului cauză / consecință / scop / rezultat. De asemenea, textul supus interpretării logice poate trata descrierea unor obiecte fizice, prezentarea unor evenimente, a unor atitudini, comportamente și opinii etc.

7.3. Proiectarea modului de lucru

Modulul de argumentare evoluează pe mai multe planuri didactice: intenția receptării discursului în contextul comunicării (ce vrea?); viziunea și structura textului (cum vrea?); ierarhizarea argumentelor textului receptat sau a mesajului exprimat (cum reușește?); limbajul utilizat de emițător / receptor.

7.3.1 Organizarea elementelor componente ale modului de argumentare o vedem astfel:

(A) Schemele de lucru care conțin:

- secvența juxta-modulară, textul literar de referință, cu dominantă didactică logico-argumentativă;
- ipoteza de construire a instanței didactice de tip argumentativ, enunțată, de obicei, este prezentă în titlurile modului;
- componenta textuală sau dialogată: coerența exprimată;
- componenta semantică, continuitatea de limbaj în instanța comunicării: structuri logice și presupuse, transparente sau inefabile, utilizabile poetic și retoric;
- componenta transformațională (structuri lexico-gramaticale, reprezentări, reguli sintactice);

(B) Fișele de exerciții: secvența aplicativă / creativă

7.3.2. Problematica modului

Așa cum am arătat la început, problema modului de argumentare se detașează la nivelul procesului de transfer dintre programă și manuale, prin funcția sa interacțională, care reglează, în ordine cantitativă, și ierarhizează, în ordine calitativă, regularități și noutăți specifice, permissive interlocutorilor dintr-un anumit domeniu școlar.

Înscrierea modului de argumentație pe linia recuperării ulterioare din perspectivă didactică stabilă presupune:

- a) Diagnoza anterioară a problemei tratate;
- b) Structurarea informațiilor / itemilor în subsisteme coerente, flexibil deschise;
- c) Progresia firească, tautologică în modulul integrat, la rîndul său, în sistemul coerent al disciplinei de studiu, în funcție de parametrii didactici specifici (anul de studiu, gestiunea mentală a elevilor, obiectivele de referință și performative ale programei de învățămînt);
- d) Demersul analitic juxta-modular, cu modificarea unei variabile (competențe de comunicare de tip argumentativ, orale și scrise);
- e) Demersul sistemic inter-modular, cu modificarea unui grup de variabile (competențe de comunicare, în general);
- f) Reguli metonimice de construcție, considerate sub aspectul eficienței (anumite scheme de lucru sau anumite exerciții care pot fi modificate, dezvoltate);
- g) Crearea unor puncte stabile în stăpînirea funcțională a paradigmei propuse (conform unui calendar școlar sau unui program de studiu – modulul oferă două posibilități de abordare) (vezi *Anexele*);
- h) Proiectarea „metaforei didactice” în viziune optimistă (adaptarea unor secvențe la posibilitățile elevilor și la condițiile externe ale învățării);
- i) Angajarea competenței de comunicare de tip argumentativ prin articularea unui itinerar cognitiv și motivațional;
- j) Estimarea coeficientului de ajustare a modului (se pot alege unități sau secvențe de rezolvat, după nevoile fiecărui colectiv sau ale fiecărui elev).

Sub acest aspect, considerăm eficientă transpunerea concepției holodinamice a lui Renzo Titone (1969), care asigură recurența și alternativitatea obiectivelor, a strategiilor, a mijloacelor de învățare (Aculin Cazacu et al, 1975). În modulul propus, subiectul evoluează într-o învățare etapizată:

- Faza activă care implică perceperea globală a sarcinilor de învățare, analiza operativă (executarea și interiorizarea), sinteza operativă (recuperarea expresiei generale);
- Faza de întărire înseamnă refolosirea intensivă și extensivă a unor structuri semnificative în contexte diferite de comunicare de tip argumentativ;
- Faza de control presupune evaluarea constantă și autocorectivă a progreselor.

7.4. Descrierea modulului de lucru

7.4.1. Contextul aplicării

Modulul de lucru *Cum să convingem?*, construit pe baza textelor literare din manualele pentru clasele VII-VIII (apărut la Editura Didactică și Pedagogică, 1995, sub forma *Ghidului profesorului* și a *Caietului de exerciții*), își propune sprijinirea procesului de înnoire a unor materiale-suport necesare elevilor și profesorilor, cât și factorilor activi interesați de evoluția educației (părinți, studenți etc.).

Acesta urmărește atât o nuanțare a gândirii literare, cât și construirea unui demers argumentativ, promovind modalități noi de abordare (1) pragmatică, (2) teoretică, (3) procesual operațională a cunoștințelor din domeniul limbii și literaturii.

Modulul conține 14 secvențe de învățare pentru clasa a VII-a și, respectiv, 15 pentru clasa a VIII-a. Secvențele se pot integra în planificarea obișnuită a profesorilor, conform calendarului obișnuit (vezi secvențe în *Anexe C*). Procesul de aplicare presupune predare, învățare, evaluare, reușită școlară. Numerele fișelor care conțin rezultatele la teste corespund numerelor unităților de conținut din calendarul integrat al modulului (vezi *Anexele*). Diagramele de evaluare reflectă progresele sau regresele copiilor. Profesorii interesați să urmărească evoluția elevilor pot realiza asemenea diagrame, păstrând următoarea convenție:

- pe orizontală, sînt înregistrați elevii cu numere (eventual, cel din catalog);
- pe verticală, se punctează performanțele atinse de aceștia pe scala de notare acceptată

Care sînt obiectivele generale ale aplicării modulului?

- formarea unor deprinderi și a unor capacități de tip argumentativ la elevi: lingvistice, interlocutive, textuale, referențiale, socioculturale;
- formarea unui comportament de învățare, la elevi, independent și autonom;
- modificarea atitudinii față de predarea / învățarea limbii și literaturii atât la nivelul profesorilor, cât și la nivelul școlii.

Din rațiuni practice, după cum, de altfel, va reieși și din lucrarea noastră, am conceput două variante de ordonare a unităților de învățare:

- una, cronologic integrată, prin care profesorul poate sincroniza modulul cu planificarea sa calendaristică, pe baza programei și a manualelor actuale (vezi *Anexele*);

- cealaltă, funcțional comunicativă, urmărind achiziția și formarea gradată a unor cunoștințe, deprinderi, capacități din domeniul argumentației.

Conținutul modului de lucru

În plus, oferim orientativ tabelul sinoptic al interpretării și al argumentării (vezi *Anexele*), din care profesorul va putea prelua, autonom și independent, și alte elemente pe care le consideră necesare și utile interpretării și construirii argumentației, adecvate nivelului de învățare al clasei.

Materiale-suport alcătuite în acest scop sînt:

Caietul elevului care conține scheme de lucru și fișe de exerciții:

- Schemele de lucru (notate A), destinate atât profesorilor cît și elevilor, sînt orientative și se pot ajusta, modifica sau îmbogăți, în funcție de nivelul intelectual și emoțional al fiecărei clase.
- Fișele de exerciții (notate B) corespund schemelor de lucru, dînd astfel elevilor posibilitatea de a lucra independent. (Oferim cîteva exemple în anexele lucrării noastre.)

Ghidul profesorului cuprinde:

- argumentarea necesității și a eficienței modului;
- prezentarea competențelor de comunicare de tip argumentativ;
- prezentarea generală a modului;
- obiectivele și conținuturile specifice temei abordate;
- prezentarea unor ipostaze didactice ale aplicării modului; utilizarea caietului de exerciții;
- referințe;
- anexe.

7.4.2. Obiectivele terminale

Obiectivele terminale care se pot raporta la instanțele didactice de tip argumentativ propuse sînt:

- să corecteze și să clasifice reprezentările empirice despre argumentare;
- să recunoască și să conștientizeze importanța elementelor textuale, interlocutive, lingvistice, referențiale, socioculturale utilizabile și în domeniul argumentației;

De exemplu:

- schema descriptivă în proză și în versuri;
 - portretul (ca formă de descriere);
 - evocarea;
 - amintirile;
 - rezumatul;
 - exprimarea lexico-gramaticală a agentului, a cauzei, a scopului, a consecinței.
-
- să recunoască unele texte și elemente de construcție a argumentației (teza / antiteza, probarea cu fapte, exemplul sau ilustrarea etc.), unele procedee specifice (enumerația, antiteza, inversiunea etc.) utilizate în domeniul argumentării;
 - să interpreteze și să extrapoleze aceste cunoștințe în diferite instanțe ale comunicării de tip argumentativ;
 - să aplice corect cunoștințele dobîndite în:

- contexte lexico-gramaticale;
- contexte de comunicare (dialogate, monologate);
- construcții textuale, discursive (argumentație, demonstrație, discurs oral și scris);
- să compare și să deducă elemente, relații și norme de organizare utilizate în argumentație (justificarea prin cauză, argumentarea practică, prelucrarea contradicțiilor în sinteză, joncțiunea în dialog, analiza demonstrativă) (vezi *Anexe C*);
- să elaboreze structuri argumentative simple, pe baza unui plan de acțiune logică (justificarea prin cauză, joncțiunea în dialog, argumentarea practică);
- să elaboreze texte argumentative, orale sau scrise, pe baza unui plan de acțiune persuasivă (preluarea contradicțiilor în sinteză, argumentarea practică, analiza demonstrativă);
- să utilizeze adecvat și persuasiv segmente dialogate sau texte argumentative în situații de comunicare variate, orale și scrise.

7.4.3. Conținutul modului de lucru:

Clasa a VII-a (24 ore)

1. Introducere	2 ore
1.1. De ce este necesară argumentația?	
1.2. Cum poate fi realizată o argumentație?	
• Test inițial	2 ore
2. Transferul anumitor cunoștințe în argumentație	4 ore
2.1. Descrierea. Tabloul în proză	
2.2. Descrierea în versuri. Antiteza, hiperbola.	
2.3. Forme de descriere: portretul	
2.4. Utilizarea sensului propriu și a sensului figurat al cuvîntului	
3. Justificarea prin cauză	3 ore
3.1. Utilizarea complementului de agent	
3.2. Utilizarea complementului de cauză	
3.3. Utilizarea complementului de scop	
4. Probarea cu fapte	3 ore
4.1. Utilizarea evocării ca probă în argumentație	
4.2. Încadrarea amintirii în fluxul relatării	
4.3. Încadrarea rezumatului într-un discurs	
5. Argumentarea practică	3 ore
5.1. Discutarea realizării artistice a unui tablou	
5.2. Discursul <i>Patrie și patriotism</i> de B. St. Delavrancea	
6. Joncțiunea în dialog	2 ore
6.1. Transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă	
6.2. Tehnici de menținere a atenției: umorul	
• Etapele discursului (vezi 5.2.)	
• (recapitulare)	1 oră
• Test final	2 ore
• Ore la dispoziția profesorului	

Clasa a VIII-a (26 ore)

1. Introducere	1 oră
1. Ce este un discurs?	
• Test inițial	2 ore
2. Transferul unor cunoștințe în argumentație	3 ore
2.1. Descrierea în versuri. Inversiunea	
2.2. Utilizarea alegoriei în argumentație	
3. Justificarea prin cauză	2 ore
3.1./3.2. Cauza, consecința, scopul	
4. Argumentarea practică	4 ore
4.1. Secvențe de discurs oral: textul dramatic Vlaicu-Vodă de Alexandru Davila	
4.2. Expunerea orală după planul de idei	
4.3. Dezbateră, masa rotundă	
5. Preluarea contradicțiilor în sinteză	3 ore
5.1. Semnificația titlului	
5.2. Deconstrucția și construcția unui text literar/nonliterar	
6. Joncțiunea în dialog	2 ore
6.1. Monologul interior	
6.2. Tehnici de menținere a atenției: umorul (II)	
7. Demonstrația	3 ore
7.1. Demonstrația în discursul literar	
7.2. Demonstrarea ideii filosofice comuniunea om / natură	
• Scheme utilizate în argumentație (recapitulare)	1 oră
• Test final	2 ore
• Ore la dispoziția profesorului	

7.4.4. Aspecte ale evaluării

a) *Evaluarea corespunde unei diversități de operații colaterale care constau în:*

- atribuirea de valori unei teme sau unei subteme;
- recunoașterea unui grad de conformitate la norme;
- identificarea unei poziții a subtemelor într-un ansamblu de referință.

Factorii de diversificare a practicilor de evaluare din fișele de exerciții se

raportează la următoarele planuri de analiză:

- planul valorilor și al normelor (cunoștințele factuale);
- planul procedurilor, care permit izolarea faptelor asupra cărora se poate oferi o judecată;
- planul procesului prin care actorul social (profesorul) enunță o judecată.

b) *Diversitatea procedurilor de evaluare*

Lectura textelor literare din manualele actuale, indicată în caietul de exerciții, se dezvoltă începând cu *observabilele*, interpretate pe baza indicatorilor (material iconic, extrase din opere etc.), apoi, continuând cu relevarea interpretativă a unor caracteristici tematice ale modului de lucru, a unui nivel sau a unei globalități a performanței receptării textului literar, încadrat de problemele mai largi de comunicare socioculturală. Aceste observabile sînt: durata, ritmul sau viteza de lectură, pauzele, erorile de

pronunție, ezităările, reluările, intonația, faptul de a restaura un text căruia i s-au amputat anumite cuvinte sau în care cuvintele au fost segmentate sau transformate, faptul de a răspunde la anumite întrebări referitoare la text etc.

c) *Artificiile măsurii*

A măsura, în cazul acesta, înseamnă a atribui proprietăți de număr observabile, notate **ABCDE**, unor sarcini de învățare care nu au în mod necesar aceste proprietăți. Deci:

- se stabilesc scoruri de performanță în înțelegere pentru a aprecia procesul de lectură și de compunere;
- se totalizează reușitele la exercițiile variate.

De fiecare dată, se pune problema semnificației indicatorilor obținuți:

- scoruri echivalente obținute într-o manieră diferită (activitate diferențiată pe grupe);
- semnificația diferențelor dintre scoruri.

d) *Diversitatea normelor și a scalării de valoare*

Măsura nu are valoare prin ea însăși. Aceasta este un intermediar, câteodată, util pentru a situa datele unei observații în ansambluri de caracteristici mai mult sau mai puțin organizate, structurate, ierarhizate.

Aceste ansambluri pot fi:

- programul de învățare ca ansambluri de conținuturi de stăpinit (testele inițiale, finale, formative);
- colectivitățile de referință ca ansambluri de indivizi în care se cunoaște distribuția scorurilor pe scara de performanțe sau de comportamente (grupele de lucru);
- modelele teoretice ca ansambluri de elemente (unitățile de învățare) care permit descrierea dezvoltării învățării (vezi *Anexa 5*);
- organizarea și modul de acțiune al elevilor în activitatea de clasă;
- ansamblurile de criterii care permit definirea nivelurilor de performanță;
- ansamblurile de valori ce pot fi atribuite elevilor, în funcție de performanțele și de comportamentele manifestate;
- ansamblurile de indicatori cantitativi sau calitativi care servesc la descrierea proprietăților textelor de citit și de integrat, pe baza acestora, în instanța didactică a comunicării de tip argumentativ.

e) *Problema variabilității comportamentelor evaluatorilor*

În general, comportamentul evaluativ se poate descrie în cadrul conduitelor didactice adaptive ale profesorului (vezi *infra, Capitolul 1*), întemeiate pe primirea și pe tratarea informației în clasă, ca și pe interpretarea acestora în vederea acțiunii. Normele și scalele de valoare propuse, **ABCDE**, furnizează cadrul interpretativ, deoarece observabilele constituie doar baza datelor căutate (apud Noizet, Caverni, 1978). Dar vorbim despre variabilitate *inter- și intraindividuală* a comportamentelor în materie de evaluare (M. Postic, 1987). Pentru a înțelege această variabilitate și pentru a o remedia, câteva elemente asupra modelării comportamentului evaluatorului sînt necesare:

- paralelism între elev și evaluator;
- activitatea cititorului să fie ghidată de informații: textuale (la nivel fonemic, grafemic, sintactic, semantic), enciclopedice sau iconice. De aici, rezultă că

elaborarea de sens, cerută de situația didactică de argumentare propusă de profesor, depinde de intrarea elevilor în text, pe modelul top-down sau bottom-up (angajare de tip euristic sau reflexivitate asupra textului literar, aflat sub indicii didactici ai argumentării) (vezi *infra*, *Capitolul 5*).

La acestea, s-ar putea adăuga faptul că fiecare profesor are felul specific de a evalua prin felul său propriu de a concepe actul didactic, așteptările sale față de elevii pe care îi observă, felul său de a defini și de lua în calcul dificultățile, concepția sa, modalitățile actului de evaluare. În plus, știm că orice evaluare se situează în raport cu obiectivele, cu intențiile, cu circumstanțele și relevă o logică proprie. Din acest punct de vedere, profesorii care aplică modulul ar trebui să apeleze la o lectură de formare, de reglare, de diagnosticare a cunoștințelor și a deprinderilor.

În materie de învățare a problemelor de comunicare de tip argumentativ, ca și în materie de achiziții școlare, nu ni se pare posibilă disocierea informației asupra experienței anterioare a elevilor de informația riguroasă referitoare la condiționarea modului de a culege anumite informații legate punctual de situații, intenții, actori, proceduri, concepții asupra comunicării.

Un alt aspect important ni se pare a fi cererea profesorilor ca elevii să înțeleagă ceea ce citesc (a coopera pe sens cu textul) și să comunice ceea ce gândesc într-o formă coerentă de limbaj scris și oral. După cum știm, cartea, tradițional asociată umanismului literar, este victima unei schimbări de paradigmă culturală, care se concretizează, mai ales în învățământul secundar, prin filiere de învățare în care domină științele exacte. Ca urmare, selecția dinspre elită spre școala democratizată se operează, de acum, pe bază de capacități de comunicare, menite să fie mai puțin legate de habitus-urile culturale favorabile unor elevi, mai puțin susceptibile de a-i privilegia pe moștenitori (P. Bourdieu, J. C. Passeron, 1970). Caietul de exerciții își propune să rezolve anumite tipuri de disfuncții din domeniul învățării logico-argumentative.

Ca urmare a celor prezentate anterior, propunem notarea pe scala performanțelor de învățare ABCDE ale elevilor care utilizează drept material-suport fișele de exerciții pentru construirea argumentației în instanța didactică. Scala simplificată, de la A la E, permite o înregistrare mai rapidă a rezultatelor celor interesați să urmărească progresul în procesul de învățare al elevilor. Corespondențele în sistemul tradițional de notare sînt:

- A = 10
- B = 9/8
- C = 7/6
- D = 5
- E = 4 și sub 4

Rezultatele pot fi prelucrate pe diagrame (alcătuite manual sau în programul de ordinator FOX-GRAPH) și pot viza fie progresul, în general, fie numai o anumită zonă de interes a profesorului (o temă / un grup de teme, o anumită formație de elevi). Fișele de exerciții alcătuite pe baza fragmentelor de texte alese, sînt destinate elevilor, ca și profesorilor interesați să urmărească progresul în achiziția școlară. Pe de altă parte, profesorul are libertatea să realizeze situațiile didactice dorite, consultînd schemele de lucru care precedă fiecare fișă de exerciții. De asemenea, fișele de exerciții pot fi adaptate de la o clasă la alta, pot fi diferențiate de programul clasei vizate,

oferind astfel posibilitatea selecției și multiplicării tipurilor de exerciții ce ar urma să fie date elevilor. Am mai adăuga că această formă didactică stimulează atât învățarea în grup, cât și învățarea individuală, autonomia ca și independența, accentuând trăsăturile personalității elevilor.

f) *Criterii de realizare a testelor*

Aplicându-se la nivelul claselor VII - VIII, testele sînt concepute punctual în problematica modului mai sus amintit, fără să existe elemente de interferență.

Aceste teste sînt programate să respecte:

a) *validitatea de conținut*, în sensul că testele acoperă uniform elementele propuse de tip argumentativ prin sincronizarea itemilor și a obiectivelor operaționale din unitățile de conținut esențiale ale modului (vezi infra, *Subcapitolele 7.4.2, 7.4.3*);

b) *validitatea de construct*, prin sincronizarea naturii itemilor și a obiectivelor corespunzătoare unităților de conținut, relația item / nivel de învățare specific claselor a VII-a, a VIII-a;

c) *validitatea de suprafață*, în sensul că testul este adaptat la subiecții care sînt măsurați – elevi preadolescenți care prezintă condiții de pregătire socioculturală eterogenă;

d) *validitatea concurentă*, prin situarea în relație a rezultatelor obținute de elevi și unele comportamente de învățare similare;

e) *validitatea predictivă*, prin care se estimează performanțele anticipate ale elevilor. Spre exemplu, coeficientul de corelație dintre predictor (rezultatele anterioare, testul inițial față de testele formative) și criteriul programat (testul final) este vădit superior.

7.5. Secvențe didactice de tip argumentativ

În continuarea celor arătate, apare importantă problema transferului reprezentării didactice din domeniul comunicării de tip argumentativ în enunțare (proiectare didactică), în mediere și în transpunere didactică. Nu vom insista aici asupra detalierii aspectelor teoretice de construcție didactică generală amintite anterior (vezi infra, *Capitolul I*), ci vom aminti doar cîteva elemente specifice pentru acest modul de lucru. Sub acest aspect, ni se pare importantă avansarea unor reflecții didactice asupra utilizării argumentației, care nu sînt nici pe departe forme definitive sau modele, ci, mai degrabă, propuneri de dialog pentru toți cei interesați în această problemă.

Ca urmare, situațiile didactice ale comunicării de tip argumentativ le vedem cumulate pe două planuri, de dorit, intersectabile:

- **Exprimarea orală**
- **Exprimarea scrisă**

Și într-un caz, și în celălalt, actul didactic, predarea / învățarea, presupune un proces controlat, în care coexistă:

- a) comunicarea didactică (nivelul practic, situațional);
- b) enunțarea didactică (nivelul teoretic);
- c) procesul operațional (reorganizarea cognitivă, evaluarea, asigurarea reușitei școlare).

7.5 1. *Exprimarea orală*

În acest cadru restrîns al lucrării noastre nu putem face propuneri nete de separare a unităților de învățare orale de cele scrise, ci ne limităm la trasarea cîtorva linii orientative, și care, la un moment dat, se vor dovedi a fi comune celor două domenii de abordare didactică mai sus enunțate. Considerăm necesară, de asemenea, observația că aceste competențe de comunicare de tip argumentativ nu se formează de la bază, de fiecare dată. Elevii dispun deja de experiențe diferite în domeniul comunicării de tip argumentativ, ca:

- a apăra o poziție;
- a argumenta o idee „pro” sau „contra” într-o dezbatere;
- a avea o opinie;
- a motiva o alegere;
- a capta / a menține atenția cuiva etc.

a) Preluată din această perspectivă de acțiune, învățarea ar trebui să pornească de la corectarea cunoștințelor sau a deprinderilor dobîndite în domeniul argumentației. Știm că, în practica didactică tradițională, există obiceiul de a lua lecția de la începutul începuturilor, ca și cum atunci se deschide o pagină goală. Sau, într-o altă direcție, lecția se concentrează asupra unor anumite trăsături conversaționale sau textuale, trăind astfel subiectul separat de întreg (integrarea în practica comunicării de tip argumentativ, de pildă). De aceea, în modulul de lucru propus, se insistă asupra acestor aspecte didactice-limită, și anume: ajustarea experienței elevilor și transferul cunoștințelor în practica de comunicare (de exemplu, intercalarea evocării, a amintirilor sau a monologului într-un discurs, oral sau scris).

În practica didactică actuală, există o falie artificial creată între „a înțelege” și „a vorbi”. Modulul de argumentație propune un tip de vorbire activă, care trimite la aprofundarea înțelegerii mesajului în același timp cu preluarea globală a semnificației acestuia. În timp ce un elev dezvoltă activ un model comunicativ de tip argumentativ, acesta se identifică cu un viitor „rol” social și versus, crește astfel disponibilitatea acestuia pentru înțelegerea unor structuri textuale / dialogate prin potențarea cunoștințelor sale de ordin lingvistic.

Este bine ca vorbirea activă a elevilor să fie orientată continuu spre texte receptate integral, purtătoare de semnificații globale (probarea cu fapte, argumentarea practică, teza / antiteza, demonstrația).

Orientarea logico-argumentativă a demersului de decodare a unui text solicită elaborarea unor strategii conversaționale (joncțiunea în dialog), accentuînd laturile sale importante:

- intenția (scopul) comunicării;
- partenerul de dialog (individual / colectiv, diferențiat social, cu particularități de comportament sau de vorbire etc.);
- situația (timpul, locul, modalitatea de comunicare etc.).

Este recomandabil ca dezvoltarea unor capacități de strategie verbală să se realizeze prin jocul de rol (elevii primesc diferite sarcini de comunicare orală). Aceste exerciții, pe lângă faptul că atrag și mențin atenția, testează tenacitatea și viteza de

reacție a elevilor în situații mimetice, având un grad sporit de conștientizare și de motivare. Merită să subliniem că demersul practic al elevilor poate fi nuanțat. Acolo unde profesorul simte nevoia unei „întări” teoretice, acesta poate interveni optim în jocul didactic. Astfel, metalimbajul specific unei anumite situații de învățare poate fi mult mai lesne asimilat prin modalitatea de „rol în rol” (vezi *Anexele*).

În modulul de argumentare, intră și exercițiile speciale pentru rezolvarea unor stări conflictuale cognitive, construite în scopul reorganizării consensuale a cunoașterii, a cultivării toleranței de idee, pe baza respectării opiniei, a argumentului exprimat de celălalt partener de dialog (de exemplu, proiectarea unei dezbateri, a unui discurs).

Pentru exersarea comunicării de tip argumentativ, orale și scrise, propunem atît extrase de texte, cît și texte literare, ficționale sau nonficționale, preluate, din rațiuni practice, din manualele în uz. Aceasta nu înseamnă că profesorul nu ar avea libertatea de a-și selecta textele pe care le consideră adecvate nivelului de înțelegere sau sferei de interese ale elevilor, din contră, acesta poate utiliza orice text care le place copiilor, desigur, dacă textul literar poate genera oportunități didactice de argumentare, fără a forța situația.

În partea a II-a a modulului, pentru clasa a VIII-a, se propune chiar discursul oral, orientat după un plan clasic de argumentație. În vederea realizării pregătirii elevului pentru comunicarea socială, discursul, ca formă expresivă globală, îl obligă pe acesta să-și conștientizeze propria atitudine verbală: implicarea factorilor generali și particulari relaționali și situaționali, tematizarea și personalizarea vorbirii proprii (de exemplu, în *Caietul elevului*, se găsesc secvențe de învățare de tipul: *Monologul interior*, *Tehnici de menținere a atenției: umorul etc.*).

Un loc important îl ocupă exercițiile speciale, de pregătire a construcției corecte a conversației sau a argumentației. De exemplu, în secvența de învățare *Justificarea prin cauză*, propunem modalități practice de utilizare a cauzei, a scopului, a consecuției, a agentului. Unitățile de învățare din secvență se structurează pe un tip de gramatică în bază semantică, deoarece, pe de o parte, acestea corespund cel mai bine obiectivelor modulului de argumentare, pe de altă parte, permit preluarea experienței de viață și intelectuale a copiilor.

Iată și un posibil inventar de modalități de conștientizare (a) a relației dintre interlocutori, (b) a relației dintre interlocutori și situația de comunicare:

- stabilirea statutului interlocutorilor și a coordonatelor situației de comunicare;
- alternanța text / secvență în fluxul comunicării;
- modificarea traseului conversației, în funcție de parteneri și de situație;
- decodarea corectă a semnalelor nonverbale, asocierea corespunzătoare dintre acestea și mesaj;
- cultivarea unor situații conversaționale de grup, favorabile exprimării unei opinii sau a unei argumentări „pro” sau „contra”;
- cultivarea unei comunicări directe sau oblice (indirecte), în funcție de partenerii de dialog;
- formarea unei discipline în conversație (a învăța să ascuți, a învăța să fii ascultat): orientarea tematică a conversației;
- dezvoltarea capacității de contraargumentare (construirea antitezei);
- învățarea tehnicilor de stimulare a conversației;

- alcătuirea unor inventare de cuvinte-cheie sau de probleme, în vederea realizării unei expunerii orale;
- susținerea liberă a unei argumentări sau chiar a unui discurs, mediu ca întindere.

O problemă importantă pentru acest domeniu este evaluarea și asigurarea reușitei școlare, în condițiile în care s-a făcut prea puțin pentru exprimarea orală. Pe zi ce trece, devine evident că nu putem aprecia sine die numai capacități de exprimare scrisă. În acest domeniu al exprimării orale de tip argumentativ, două aspecte ni se par a fi importante:

- nu se poate reduce aprecierea elevului numai la formularea orală a mesajului;
- rezultatele comunicării orale nu pot fi apreciate, în principal, numai pe criteriul estetice.

De aici, rezultă că acest tip de evaluare trebuie văzut în relație cu aspectele funcționale (de argumentare) și cu tehnicile retorice, de captare și de menținere a atenției interlocutorului / interlocutorilor.

• *Ce se poate evalua?*

- Măsura în care elevul reușește să-și exprime interesele, opiniile, argumentele / contra-argumentele sale, folosind mijloacele de captare și de menținere a atenției;
- Gradul de adaptare la particularitățile interlocutorilor și ale situației de comunicare;
- Gradul de aplicare a strategiilor conversaționale și discursive, pe baza unui plan anterior de lucru (de exemplu, schema euristică, tabloul de cuvinte-cheie etc.);
- Gradul de integrare a secvențelor / textelor / schemelor textuale în fluxul comunicării;
- Gradul de cunoaștere și de folosire a tehnicilor verbale specifice (argumentative, retorice);
- Măsura în care elevul își poate reorganiza conversația, discursul, în funcție de interlocutori, de situație, de canalul de transmisie etc.;
- Gradul de generalizare sau de abstractizare a unei idei, de tematizare sau de (re)orientare a unei discuții;
- Deprinderea de a alterna comunicarea scrisă cu cea orală;
- Gradul de integrare și de utilizare a altor resurse de informație (iconografice, cinetice, coregrafice, muzicale etc.) în fluxul principal de comunicare.

7.5.2. Exprimarea scrisă

Comunicarea scrisă de tip argumentativ este aproximativ simetrică față de cea orală, una potențînd-o pe alta pe traseul formării unor capacități de exprimare. Totuși, spre deosebire de exprimarea orală, exprimarea scrisă vizează, în plan principal, și factorii estetici ai comunicării, ca și formularea scrisă funcțională, cu accent pe construcția logico-argumentativă a comunicării.

Actul didactic, aici, sub aspectul predării, se bazează pe enunțare, mergînd, apoi, spre comunicarea de tip didactic și spre procesul operațional al activității.

Reorganizarea cognitivă nu se produce chiar în procesul comunicării (cum este cazul oralului), ci se desfășoară, mai ales, la nivel preconceptualului, în planul de lucru al redactării. Nivelul redactării este egal cu instanța comunicării, devenind ireversibil o dată ce a fost pus pe hîrtie. Acceptînd că pot exista variante scrise progresive, sarcina profesorului este de a pregăti toate oportunitățile didactice de exprimare scrisă optimă pentru instanța de comunicare aleasă.

Avînd în vedere aceste aspecte, prezentăm mai jos un inventar de posibile sarcini de învățare din domeniul exprimării scrise de tip argumentativ:

a) La nivelul enunțării:

- producerea de discursuri scrise pe o temă dată, transformarea unor texte etc.;
- alcătuirea unui portret, caracterizarea unui personaj;
- reorganizări textuale (rezumat, reconstrucție textuală);
- utilizarea unor conectori textuali argumentativi;
- utilizarea adecvată a unor forme lexico-gramaticale de comunicare de tip argumentativ etc.

b) La nivelul comunicării:

- producerea unor texte, în funcție de destinatar, de situația de comunicare;
- schimbarea perspectivelor de relatare, de descriere (de exemplu, în secvențele *Preluarea contradicțiilor în sinteză*, *Probarea cu fapte*, în unitatea de învățare *Demonstrația* etc.);
- integrarea unor secvențe / texte într-un discurs scris;
- urmărirea unei progresii tematice într-o descriere, alternarea transcrierii vorbirii directe cu cea indirectă etc.;
- alcătuirea unor inventare de probleme, de cuvinte-cheie utilizabile în argumentație;
- utilizarea, diferențiată gramatical, a mărcilor exprimării subiective și obiective (persoana I și a II-a sau persoana a III-a, alternanța timpurilor verbale, utilizarea deicticelor);
- utilizarea unor arii lexicale, a unor verbe specifice domeniului exprimării scrise de tip argumentativ;
- adaptarea funcțională și captivantă a conținutului la forma prezentării (de exemplu, încadrarea unui text poetic într-o formă care sugerează o temă, un motiv).

c) În acest caz, la nivel procesual operațional, evaluarea și asigurarea reușitei școlare au spațiu deschis, în sensul că materialul pentru elevi oferă posibilitatea aprecierii atît a capacităților de observație, cît și a celor de comprehensiune, de aplicare, de analiză, de sinteză și de raționament critic și dialectic (vezi *Anexele*).

În concluzie, putem arăta că schemele de lucru (notate A) și fișele de exerciții (notate B) vizează domeniul interpretării și al construirii comunicării orale sau scrise de tip argumentativ, utilizînd anumite elemente ale textului literar, și oferind astfel posibilitatea unei evaluări detaliate pe toată scala operațiilor mentale.

- *Ce aduce nou modulul de lucru Cum să convingem?*

Utilizarea modulului de argumentație prezintă câteva puncte importante în optimizarea procesului didactic al comunicării, în general, al celei de tip argumentativ, în special:

- transferă cunoștințe și competențe de lectură, interlocutive, lingvistice în instanțe socioculturale de comunicare;
- poate fi aplicat diferențiat de la o clasă la alta, oferind posibilitatea selecției tipurilor de exerciții ce ar urma să fie date elevilor;
- stimulează atât învățarea în grup, cât și învățarea individuală;
- stimulează autonomia și independența, accentuează trăsăturile personalității elevilor.

1. Lectura în afara clasei

Domeniul	Teme / Texte	11 - 12 ani		16 - 17 ani	
		1992	1994	1992	1994
		37 subiecți	35 subiecți	27 subiecți	30 subiecți
		96 opțiuni	134 opțiuni	91 opțiuni	166 opțiuni
Literatura nonfuncțională	istorice politice	8	8	14	16
	de aventură / polițiste	34	30	26	20
	psihologice / cu pilde morale / religioase	8	16	10	15
	despre viața oamenilor	12	20	21	25
	științifico-fantastice	11	10	4	10
	despre natură	3	10	4	10
	texte lirice consacrate	-	6	1	17
	texte narative / dialogate consacrate	-	-	3	10
Paraliteratura	benzi desenate	9	12	-	8
Literaturafuncțională	științifice și tehnice	10	15	2	11
	critice / filosofice / eseistice	1	4	5	10
	utilitare (alte domenii - geografia, economia etc.)	-	3	1	14

2. Lectura școlară preferată

Domeniul	Teme / Texte	11 - 12 ani		16 - 17 ani	
		1992	1994	1992	1994
		37 subiecți	35 subiecți	27 subiecți	30 subiecți
		75 opțiuni	80 opțiuni	66 opțiuni	91 opțiuni
Literatura nonfuncțională	istorice, politice	20	20	21	15
	de aventură polițiste	11	7	4	5
	psihologice / cu pilde morale / religioase	2	5	11	10
	despre viața oamenilor	7	8	11	12
	științifico-fantastice	2	4	1	3
	despre natură	15	14	7	9
	texte lirice consacrate	15	15	8	12
	texte narative / dialogate consacrate	3	5	-	13
Paraliteratura	benzi desenate	-	-	-	-
Literatura funcțională	științifice și tehnice	-	-	-	3
	critice / filosofice / eseistice	-	-	3	5
	utilitare (alte domenii - geografia, economia etc.)	-	2	-	4

3. Personaje preferate (din lectura parcursă)

Personaje preferate	11 - 12 ani		16 - 17 ani	
	1992	1994	1992	1994
	37 subiecți	35 subiecți	27 subiecți	30 subiecți
	48 opțiuni	49 opțiuni	38 opțiuni	46 opțiuni
Personaje care se definesc în (prin) acțiune	31	35	22	21
Personaje care se definesc prin ele înseși	15	12	14	20
Modele de viață, istorice	2	2	1	5
Alte situații (de exemplu, nu are preferințe)	-	-	1	-

4. Consumatori activi / pasivi

Consumatori	11 - 12 ani		16 - 17 ani	
	1992	1994	1992	1994
	37 subiecți	35 subiecți	27 subiecți	30 subiecți
	37 opțiuni	35 opțiuni	27 opțiuni	30 opțiuni
Virtuali cumpărători activi	16	18	14	20
Virtuali consumatori pasivi	21	15	10	8
Cumpărători sporadici	-	2	3	2

5. (a) Cărțile pe care doresc să le găsească în librării

Domeniul	Teme /Texte	11 - 12 ani		16 - 17 ani	
		1992	1994	1992	1994
		37 subiecți	35 subiecți	27 subiecți	30 subiecți
		43 opțiuni	93 opțiuni	62 opțiuni	105 opțiuni
Literatura nonfuncțională	istorice / politice	4	5	12	15
	de aventură / polițiste	18	19	5	6
	psihologice /cu pilde morale / religioase	-	5	1	2
	despre viața oamenilor	3	10	2	10
	științifico-fantastice	2	10	1	5
	despre natură	3	10	-	6
	texte lirice consacrate	-	5	3	9
	texte narative / dialogate consacrate	1	5	3	10
Paraliteratura	benzi desenate	2	10	-	-
Literatura funcțională	științifice și tehnice	4	5	1	6
	critice / filosofice / eseistice	3	4	18	20
	utilitare (alte domenii - geografia, economia etc.)	3	5	16	16

5. (b) Cărțile pe care doresc să le găsească în bibliotecă

Domeniul	Teme / Texte	11 - 12 ani		16 - 17 ani	
		1992	1994	1992	1994
		37 subiecți	35 subiecți	27 subiecți	30 subiecți
		47 opțiuni	111 opțiuni	33 opțiuni	95 opțiuni
Literatura nonfuncțională	istorice / politice	6	8	5	6
	de aventură / polițiste	16	18	2	10
	psihologice / cu pilde morale / religioase	4	6	1	3
	despre viața oamenilor	1	10	1	7
	științifico-fantastice	5	8	-	7
	despre natură	3	10	-	10
	texte lirice consacrate	1	9	2	10
	texte narative / dialogate consacrate	-	9	2	11
Paraliteratura	benzi desenate	7	15	-	-
Literatura funcțională	științifice și tehnice	2	10	-	3
	critice / filosofice / eseistice	2	3	10	15
	utilitare (alte domenii - geografia, economia etc.)	-	5	10	13

6. (a) Lectura ziarelor și a revistelor

Ziare și reviste	11 - 12 ani		16 - 17 ani	
	1992	1994	1992	1994
	37 subiecți	35 subiecți	27 subiecți	30 subiecți
	58 opțiuni	79 opțiuni	52 opțiuni	78 opțiuni
Cotid.ane. săptămânale cu profil politic	13	14	14	18
Cotidiane /săptămânale cu profil social	-	2	4	8
Magazine și almanahuri	2	4	3	5
Publicații pe teme specifice vârstei	30	31	13	15
Publicații de specialitate	1	5	3	7
Publicații care au caracter ludic, umoristic, S.F. etc	7	10	1	8
Publicații de sport, de fizică, de modă, de cinema etc.	5	13	14	17

6. (b) Rubrici preferate

Rubrici	11 - 12 ani		16 - 17 ani	
	1992	1994	1992	1994
	37 subiecți	35 subiecți	27 subiecți	30 subiecți
	73 opțiuni	95 opțiuni	57 opțiuni	73 opțiuni
Politice	-	2	8	10
Sociale	2	5	7	8
Specifice vârstei	2	7	6	9
Informare	6	10	3	10
Curiozități	15	17	9	9
Hobby	22	25	18	19
Umor, jocuri, S.F.	26	29	6	8

7. (a) Motivații intelectuale și de integrare

Motivații	11 - 12 ani		16 - 17 ani	
	1992	1994	1992	1994
	37 subiecți	35 subiecți	27 subiecți	30 subiecți
	53 opțiuni	62 opțiuni	47 opțiuni	54 opțiuni
de informare	14	15	16	17
de progres intelectual	27	26	14	16
de integrare socială	11	13	16	18
de inspirație pentru creații proprii	1	5	-	3
extrinseci	-	3	1	-

7. (b) Motivații afective

Motivații	11 - 12 ani		16 - 17 ani	
	1992	1994	1992	1994
	37 subiecți	35 subiecți	27 subiecți	30 subiecți
	49 opțiuni	59 opțiuni	30 opțiuni	42 opțiuni
relaxare	13	15	9	13
plăcere	24	27	6	10
atrăs de tensiunea acțiunii	6	7	2	3
curiozități	6	7	8	9
„a-și omorî timpul”	-	3	5	7

8. (a) Timpul de lectură

Motivații	11 - 12 ani		16 - 17 ani	
	1992	1994	1992	1994
	37 subiecți	35 subiecți	27 subiecți	30 subiecți
	90 opțiuni	91 opțiuni	67 opțiuni	71 opțiuni
pauze de lucru	3	3	5	4
după ore	22	24	19	21
sîmbăta – duminica	31	30	16	17
vacanțe	34	34	27	29

8. (b) Numărul de ore / săptămână

Număr de ore	pentru lectură		
	1992	1994	1992
	37 subiecți	35 subiecți	27 subiecți
	37 opțiuni	35 opțiuni	27 opțiuni
1 3 ore	6	5	2
3 6 ore	7	8	7
6 10 ore	10	11	5
peste 10 ore	14	11	13

Număr de ore	Pentru programul radio		
	1992	1994	1992
	37 subiecți	35 subiecți	27 subiecți
	37 opțiuni	35 opțiuni	27 opțiuni
1 – 3 ore	-	-	-
3 – 6 ore	1	2	1
6 10 ore	6	8	7
peste 10 ore	30	25	19

FIȘE

Încadrarea rezumatului într-un discurs**A**

Se poate utiliza textul *Dan, căpitan de plai* de Vasile Alecsandri sau un alt text din lectura anterioară a elevilor;

1. Este bine de precizat, de la început, că a rezuma înseamnă:

- a înțelege organizarea logică a unui text;
- a descoperi coerența textului;
- a redacta un supratext clar și concis care să reflecte esențialul, eliminând detaliile neesențiale.

2. Pentru construirea / redactarea planului de lucru se are în vedere:

- *Conținutul textului:*
 - alegerea ideilor principale și secundare;
 - utilizarea cuvintelor-cheie;
 - ierarhizarea ideilor, în funcție de logica internă a textului;
 - utilizarea referințelor concrete.
- *Logica textului:*
 - legături logice între idei: juxtapunere, opoziție, cauză, consecință
 - alegerea elementelor de relație;
- *Organizarea în secvențe / subsecvențe.*

3. Pentru a redacta rezumatul unui text se au în vedere:

- *Conținutul:*
 - structurarea (paragrafe corespunzătoare părților), articularea logică (conectorii textului, punctuația);
 - concentrarea (eliminarea neesențialului, reducerea la 1/4 din cuvinte).
- *Forma:*
 - lexicul trebuie să fie același cu cel din textul de bază; este inutilă căutarea sinonimelor;
 - se păstrează un stil neutru; nu se reiau expresiile și enunțurile din text.

4. Cum se încadrează rezumatul într-un discurs oral sau scris?

Etapele sînt următoarele:

- stabilirea analogiei de idei dintre un discurs și un rezumat;
- validarea unor idei din discurs prin relatarea rezumată a unui eveniment, a unei secvențe narative;
- fixarea momentului oportun pentru introducerea rezumatului în discurs;
- utilizarea elementelor pentru analogia de situație: „după cum ...”, „așa cum . ”, „referitor la ...”, „îmi amintesc că ...” etc.

Îmi amintesc că ...

B

Citiți cu atenție *Dan, căpitan de plai* de Vasile Alecsandri.

2.

a) Alcătuiți rezumatul textului *Dan, căpitan de plai* de Vasile Alecsandri,

b) Subliniați elementele concrete de referință (timp, spațiu) și cuvintele-cheie,

c) Subliniați elementele de relație dintre propoziții sau părți de propoziții (juxtapunere, opoziție, cauză, scop):

Apoi:

- Verificați modalitatea de structurare, de articulare logică;

- Verificați stilul și lexicul rezumatului.

3.

a) Alcătuiți rezumatul unui eveniment preluat dintr-un ziar cotidian:

Verificați corectitudinea regulilor utilizate în redactarea rezumatului. Notați, pe scurt, regulile folosite:

4.

a) Încadrați rezumatul într-un discurs scris, folosind analogia de situație. Menționați aceste procedee;

b) Încadrați rezumatul într-un discurs oral, folosind procedeele vorbirii directe.

Monologul interior

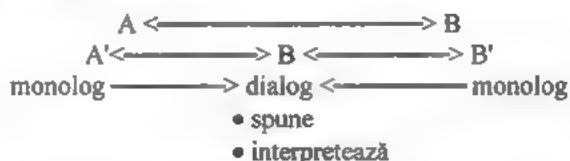
A

Se poate folosi fragmente din *Amintiri din copilărie*, de Ion Creangă

1. **Dialogul** este convorbirea între două persoane, forma de transcriere a unei convorbiri.

Monologul este vorbirea neîntreruptă cu sine însuși.

2. Comunicarea între două sau mai multe persoane, ca și cu sine însuși, se bazează pe funcțiile verbelor *a spune* și *a interpreta*.



3. În monologul teatral, personajul interpretează plecând de la informațiile pe care le primește:

- fie în poziția teatrală „aparte”, ca răspuns care nu trebuie dezvăluit încă. de exemplu, personajul Mircea din piesa *Vlaicu-Vodă*;
- fie dezbătând cu sine însuși o problemă, o temă. de exemplu, personajul Nică din *Amintiri din copilărie*, *Capitolul IV*.

4. În construcția monologului, intră:

- conflictul interior (de exemplu, dintre voința părinților și dorința lui Nică de a rămâne acasă);
- informațiile exterioare care sînt în relație cu gîndurile;
- gîndurile personajului care devin argumente;
- informațiile care sînt folosite drept probe în monologul interior.

5. În analiza monologului transcris, se au în vedere:

- stilul care se bazează pe cel colocvial (familiar);
- enunțurile care sînt fluente, aparținînd limbajului interior;
- utilizarea autoironiei, a umorului;
- cîmpul lexical care este conturat de verbe de argumentație;
- prezența unor apelative, a unor interjecții;
- punctuația care este diferită de aceea a formei scrise.

A sta de vorbă cu sine însuși

B

Citiți cu atenție fragmentul din *Amintiri din copilărie* (*Capitolul IV*) de Ion Creangă;

1.

- a) Observați dialogul care precedă monologul; notați replica principală a personajului;
- b) Precizați ce anume l-a revoltat pe Nică privind plecarea sa la școala de la Socola;

2.

- a) Comparați replica teatrală *aparte* din piesa *Vlaicu-Vodă* cu monologul din *Amintiri din copilărie*;
- b) Stabiliți cîteva diferențe dintre cele două ipostaze de „a sta de vorbă cu sine însuși”;

3.

- a) Rezumați conflictul interior, consemnat în *Amintiri din copilărie*, urmărind logica argumentației personajului;
- b) Scoateți în evidență cîteva modalități de transcriere a gîndurilor personajului,

4.

- a) Realizați un dialog în care personajul să dezbată o problemă cu un confident;
- b) Transformați acest dialog în monolog, urmărind logica alcătuirii argumentației.

Descrierea. Tabloul în proză

A

Se poate folosi textul *Taine* de Mihail Sadoveanu;

- Ce este necesar să urmărim într-o descriere?

1. Prezența autorului în descriere:

- descrie la persoana I – descrierea subiectivă;
- se detașează, descrie din exteriorul tablourilor – descrierea obiectivă;

2. Ordinea tablourilor:

- spațială (în funcție de perspectiva descrierii, apropiată/îndepărtată);
- temporală (succesiunea în timp a tablourilor);

3. Urmărind evoluția elementelor descriptive, se pot observa:

- modalitățile de realizare a referințelor (elementelor) temporale și spațiale;
- prezența autorului;
- realizarea artistică;
- detaliile semnificative pentru cititor.

Despre descriere

B

Citiți cu atenție textul literar *Taine* de Mihail Sadoveanu;

1. Dați exemple:

a) Prezența autorului în descriere:

- subiectivă;
- obiectivă;
- alternativă (subiectivă și obiectivă);

b) Ordinea tablourilor:

- spațială;
- temporală;

c) Elementele din descriere – evoluția descrierii și realizarea artistică:

- temporală
- spațială
- prezența autorului
- detaliile semnificative

2. Folosind schemele de lucru date, redactați un scurt text descriptiv;

3. Prezentați oral acest text descriptiv, pe baza unui plan de discuție.

Schema descriptivă în versuri. Procedee retorice: inversiunea

A

Se recomandă utilizarea textului poetic *Vara* de George Coșbuc;

1. Pentru a atinge obiectivele lecției, este necesar să se reactualizeze cunoștințele referitoare la descrierea literară: descrierea obiectivă / subiectivă, succesiunea tablourilor, elementele descriptive;

2. Propunem schema descriptivă a textului *Vara*:

a) Putem vorbi de un discurs liric, deoarece descrierea evoluează în spațiul de acțiune a autorului.

George Coșbuc:

- este contemplativ, participativ, reflexiv;
- își exprimă impresiile și sentimentele : măreție, mișcare, lumină; uimire, bucurie, trăire frenetică;

b) Evoluția elementelor descriptive în tablouri este.

- spațială: jocul de perspective (îndepărată / apropiată / interioară);
- temporală: succesiunea în acțiuni (alternanța timpurilor verbale imperfect / perfect compus / prezent);
- logică: ordine existențială (contemplație, participare, integrare).

c) Se pot face observații asupra organizării lexicului descrierii:

- arii lexicale distincte : de exemplu, peisaj alpestru / teluric, exprimarea sentimentului comuniunii om / natură, cuvinte-cheie;
- notații referențiale (spațiale / temporale / mișcare): „Ceahlăul la apus”; „Depart-e-n zări albastre dus”; „Un nor cu muntele vecin”; „văzduhul”; „cătră pământ”; „în lan”; „cătră izvor”, apelative în opoziție „naturo” / „natură”; „Un uriaș cu fruntea-n soare”;
- calificative senzoriale, afective, intelectuale : de exemplu, „zări albastre”, „cîntece ciripitoare”, „miei albi”, „grauri suri”, sălbatică splendoare”, „imens senin”, „pri-

virile de farmec bete”, „cu umblet drag”, „cu chip iubit”, „suflarea ta divină”, „inima de lacrimi plină”, „o mare e, dar mare lină”);

- structuri lexicale transformate prin comparația dezvoltată, analogia: „și ca o taină călătoare, \ Un nor...”; „Iar spicele jucau în vînt, \ Ca-n horă dup-un vesel cînt \ Copilele...”; „Cît de frumoasă te-ai gătit, \ Naturo, tu! ca o virgină \ Cu umblet drag, cu chip iubit!”; „Un uriaș cu fruntea-n soare \ De pază țării noastre pus”;
- așezarea în rimă a elementelor grupului nominal (nume, adjective),

3. Exclamația retorică și inversiunea din discursul poetic *Vara* dau cititorului impresia de lărgire a ariei sensurilor cuvintelor utilizate:

- În textul acesta, inversiunea se realizează prin:

a) antepunerea adjectivului („sălbatică splendoare”, „imens senin”, „vesel cînt”, „largul lor vesmînt”);

b) antepunerea circumstanțialelor: „Depart-n zări albastre sus”; „De pază țării noastre pus”; „Privirile de farmec bete”;

- Rolul inversiunii este de a evidenția sau de a multiplica sensurile numelor și ale verbelor în jurul cărora se realizează.

4. Într-un alt text, *Căldură mare* de I.L. Caragiale, locul complementelor este inversat și se obține efectul evidențierii ironiei și a umorului la nivelul enunțurilor:

- enunț inițial enunț ironic / umoristic
- inversiune — multiplicare — ambiguitate —

De exemplu:

- „Termometrul spune la umbră 33 Celsius”
- „... se razimă în buton cu degetul...”

5. În viața cotidiană, inversiunea evidențiază un anumit sens al unui cuvînt sau subliniază ironia.

6. În discursul oral sau scris, inversiunea apare:

- în enunțuri simple, în care este evidențiat un cuvînt sau se ironizează;
- în enunțuri complexe, în care domină stilul solemn, cultivat.

„Și ca o taină călătoare...”

B

Citiți cu atenție textul literar *Vara* de George Coșbuc ,

1.

a) Scoateți elementele componente ale fiecărui tablou:

- tabloul alpestru (montan);
- tabloul teluric (terestru);

b) Extrageți ideea principală din ultima secvență a textului poetic;

c) Observați și ilustrați cu versuri prezența poetului în spațiul de acțiune descris, participarea poetului:

- contemplă ;
- participă ;
- se bucură ;

2.

a) Grupați cuvintele din text în jurul noțiunilor:

peisaj alpestru (montan)

peisaj teluric

de exemplu

• Ceahlăul

• pământ

• *

• *

•

•

•

■

dragostea pentru natură

• cit de frumoasă

• *

• *

*

b) Observați efectele utilizării calificativelor senzoriale, afective și intelectuale, a structurilor lexicale transformate (comparația dezvoltată, metafora, personificarea, hiperbola),

Consemnați efectele produse:

- epitetul;
- comparația;
- metafora;
- personificarea;
- hiperbola;

3.

a) Arătați care sînt modalitățile de realizare ale inversiunii;

b) Consemnați efectele folosirii acesteia (evidențierea unei idei, ironia).

Deconstrucția și construcția unui text literar / nonliterar

A

Se pot folosi:

- textul literar *În Munții Neamțului* de Calistrat Hogaș;
- materiale de documentare;

1. Aceste texte se deosebesc prin:

a) Prezența autorului (caracterul personal / impersonal al descrierii),

b) Prezentarea și structurarea textelor diferă prin:

- succesiunea de tablouri (în ordine cronologică, spațială sau logică în textul literar);
- materialul de documentare evidențiază un anumit aspect turistic sau ecologic important; logica structurării este aceea a itinerarului propus de autor;

c) De asemenea, modalitatea de utilizare a limbajului este diferită.

- textul literar se bazează pe toate posibilitățile de construire a sensurilor frazei sau ale propoziției (enunțative, narrative, argumentative, retorice), pe cînd în materialul turistic predomină structurile enunțative și cele retorice;

- lexicul textului literar aparține stilului artistic, cel al materialului turistic aparține, în special, stilului publicistic;
 - construcțiile gramaticale se deosebesc prin amplitudine, topică, intonație, punctuație.
2. În viața cotidiană, utilitatea ghidului turistic, a anunțului publicitar și a reclamei se bazează pe informație și pe reprezentare (text, hartă, grafice, simboluri, semne convenționale, abrevieri, fotografie, imagine cinetică etc.):
- Ghidul turistic cuprinde informații de călătorie, hărți, îndrumări pentru vizitarea locurilor, a muzeelor, a caselor memoriale, clasificări de servicii turistice, material ilustrativ, grafice ;
 - Anunțul publicitar și reclama sînt construite pe suportul ideii principale pentru comunicare (text persuasiv) și material iconic (vizual, fotografie, imagine cinetică).

Ghidul turistic, anunțul publicitar, reclama

B

Citiți cu atenție *În Munții Neamțului* de Calistrat Hogaș,
Consultați materialul turistic pentru zona Neamțului.

1.
 - a) Observați și notați modul de structurare a informațiilor din cele două tipuri de materiale:
 - textul literar;
 - ghidul turistic;
 - anunțul publicitar;
 - reclama;
 - b) Alcătuiți un inventar lexical turistic minim, folosind materialele prezentate:
 - încadrarea geografică;
 - lista toponimică;
 - istoria locurilor;
 - ocupații;
 - relații umane ;
 - relația urban / rural;
 - aspecte turistice;
 - aspecte inedite;
 - c) Rețineți semnele convenționale, abrevierile, simbolurile,
2.
 - a) Pe baza materialelor consultate, alcătuiți o documentație despre locurile natale;
 - b) Imaginați-vă un proiect turistic modern pentru zona aceasta;
 - c) Alcătuiți un ghid turistic al acestei zone.
 - d) Nu uitați anunțul publicitar și reclama pentru situl turistic imaginat!
 - Se lucrează în colectiv, cu sarcini precizate pentru fiecare grup de lucru.

Secvențe de discurs oral

A

Se poate utiliza textul dramatic *Vlaicu-Vodă* de Alexandru Davila;

1. Subiectul dramei se desprinde din succesiunea actelor și a scenelor piesei, din intervențiile personajelor, din indicațiile scenice ale autorului. Intervențiile personajelor variază, în funcție de importanța și de participarea acestora la acțiune. Vlaicu-Vodă, personajul

principal din dramă, își expune ideile sale de guvernare într-un mod persuasiv: detaliile semnificative și ideile secundare devin argumente subordonate ideii principale.

De exemplu, pasajele din dramă care se referă la importanța soliei de frăție a lui Simion Stareț sau la menirea istorică a unui domnitor ;

2. Poziția teatrală a intervenției lui Vlaicu-Vodă se caracterizează prin:

- legătura cu replica anterioară (indicațiile scenice, referiri la replicile anterioare ale personajului);
- situarea în scenă a personajului (referințe de loc, de timp; descrierea succintă a vestimentației, consemnarea unor gesturi, a mimicii etc.);
- accentuarea ideilor personajului prin mijloacele specifice discursului (acumulare, analogie, comparație, opoziție de idei);
- enunțurile au caracteristicile oralității (variații în intonație și în debit verbal, pauze afective, topică specifică);
- utilizarea procedeelor specifice discursului oral (inversiunea, repetiția, antiteza, enumerația);

3. Această formă de discurs oral este o pledoară: elementele de convingere sînt mai bine reprezentate decît cele ale demonstrației. Operațiile discursului oral (deci și ale pledoariei) sînt cele amintite în Fișa „Ce este un discurs?”.

4.

a) Forme ale discursului oral în viața cotidiană:

- discursul politic;
- conferința;
- expunerea;
- pledoaria.

b) Forme ale discursului scris în viața cotidiană:

- raportul;
- articolul;
- analiza.

Cum să convingi? (I)

B

Citiți cu atenție textul dramatic *Vlaicu-Vodă* de Alexandru Davila;

1. Relatați, pe scurt, subiectul dramei *Vlaicu-Vodă*;

2. Consemnați ideile secundare și detaliile semnificative subordonate ideilor principale din fragmentul citit;

3. Interpretați rolul personajului Vlaicu-Vodă, încercînd să convingeți prin gesturi, mimică, intonație (exercițiu oral);

4. Caracterizați, pe scurt, personajul Vlaicu-Vodă;

5. Notați cîteva procedee de accentuare a ideilor;

6. Notați cîteva procedee specifice discursului oral;

7. Caracterizați, pe scurt, pledoaria lui Vlaicu-Vodă ;

8. Redactați un articol inspirat din viața voastră școlară.

În acest articol, vă propuneti să convingeți, să influențați opinia colegilor asupra aspectului surprins.

Pentru aceasta, este necesar:

- să fixați subiectul și planul de lucru;
- să alcătuiți o listă de cuvinte necesare;
- să acordați o atenție specială elementelor de argumentație și de convingere;
- să redactați, apoi, să revizuiți articolul;
- să dați un titlu expresiv acestui articol.

Tehnici de menținere a atenției: umorul

A

Se poate utiliza un fragment din *Amintiri din copilărie*, de Ion Creangă;

1 Umorul este înclinarea spre glume și spre ironii ascunse sub aparența de seriozitate.

2 Într-un dialog, pot interveni neconcordanțe între vorbitori în raportul dintre realitate și aparență al mesajului se pot crea situații de umor:



3. Între doi sau mai mulți vorbitori, se pot crea mai multe situații generatoare de umor:

- la nivelul limbajului:
 - utilizarea incorectă a unor cuvinte;
 - ambiguitatea unor construcții gramaticale;
 - utilizarea unor cuvinte polisemantice (cu mai multe sensuri);
 - capacitatea vorbitorilor de a conota (de a da alte sensuri unui cuvânt);
 - folosirea expresiilor, a zicalilor, a proverbelor etc.;
- la nivelul acțiunii (jocul dintre aparență și realitate);
- la nivelul descrierii din text;

4. Umorul în viața cotidiană:

- într-o situație normală / încordată;
- într-o conversație sau o intervenție;
- într-un discurs.

5. Forme ale umorului:

- preluarea unor sensuri opuse celor intenționate;
- stereotipiile;
- replici neașteptate, opuse sau persiflatoare față de cea inițială;
- jocul de cuvinte;
- situații opuse celei așteptate;
- contradicția dintre descrierea anterioară și manifestarea ulterioară.

Haz de necaz?

B

Citiți cu atenție fragmentul de text ales din *Amintiri din copilărie*, de Ion Creangă;

1. Notați situațiile de umor din fragmentul ales (acțiune, descriere):
2. Notați câteva exemple de umor realizat la nivelul limbajului (jocuri de cuvinte, stereotipii, replici neașteptate etc).
3. Scoateți, din fragmentul ales, expresii tipice vorbirii populare, care stînesc hazul:
4.
 - a) Notați câteva replici specifice unor meserii (medic, profesor, vînzător, ziarist):
 - b) Inversați replicile între ele. Ce obțineți? Comentați, pe scurt, efectul obținut
5.
 - a) Inversați replicile care aparțin unor persoane de vîrste diferite:
 - b) ...de medii diferite:
6. Notați câteva stereotipuri verbale legate de mediul social al persoanei:
 - stereotip: profesional, individual, social;
 - mediu: profesional, social
 - a) Pe baza acestora, alcătuiți un scurt dialog umoristic;
 - b) Pe baza textului dialogat-suport, alcătuiți o plachetă de desene animate;
7.
 - a) Folosiți o scurtă secvență umoristică într-o intervenție orală.
 - b) Sesizați care este efectul produs asupra ascultătorilor:
8. De fapt, ce înseamnă a avea umor? Comentați pe scurt.

Tehnici de menținere a atenției: umorul (II)

A

Se pot actualiza, în funcție de nivelul clasei, fișele de lucru care merg pe specificul acestei teme:

- Evidențierea unor situații umoristice în textele din manual;
- Prezentarea succintă a modului de realizare a umorului la nivelul:
 - textului;
 - personajului;
 - limbajului;
- Construirea unor situații umoristice, prezentate oral sau scris;
- Integrarea situațiilor într-un discurs oral sau scris;
- Consemnarea efectelor umorului asupra auditorului.

Pot fi folosite și alte fragmente de texte sau texte:

De exemplu.

- *De-ale lui Păcală*;
- *Povestea vorbii* (Anton Pann);
- *Prostia omenească, Dănilă Prepeleac* (Ion Creangă);
- *Popa Tanda, Budulea Taichii* (Ioan Slavici);
- *Chirița în Iași* (Vasile Alecsandri);
- *Gargantua și Pantagruel* (François Rabelais);
- *Comedia erorilor* (William Shakespeare) etc.

Este recomandabil ca exercițiile să fie, mai ales, de:

- construire a situațiilor umoristice,
- de integrare a acestora în fluxul unui mesaj scris sau oral.

Haz de necaz (II)

B

1. Prezentați succint câteva situații umoristice întâlnite în:

- lectura personală;
- viața cotidiană;

2. Observați și consemnați care sînt sursele umorului:

- opoziția realitate / aparență;
- comportamentul personajului;
- limbajul utilizat;

3. Construiți o scurtă secvență umoristică:

4. Încadrați această secvență într-o relatare, orală sau scrisă, utilizînd adecvat:

- cuvintele de legătură dintre paragrafe, fraze;
- gesticulația, mimica expresivă;

5. Construiți o plachetă de desene, cu subiect la alegere, care să conțină situații umoristice.

6. Nu uitați!

Consemnați, în câteva cuvinte, posibilele efecte pe care le veți obține asupra auditorului / cititorului (amuzament, destindere, atenție).

Transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă

A

Se poate folosi textul *Epizootia* de Anton Bacalbașa sau un alt text dialogat;

1. Vorbirea directă se înregistrează la nivelul dialogului sau al conversației dintr-un text și presupune reproducerea, pe cît posibil, reală a intervenției verbale a unuia sau a mai multor persoane.

A _____ B

mesaj

(intervenție cu un anumit sens)

2. Mesajul vorbitorului se caracterizează prin:

- enunțuri purtătoare de sens;
- enunțuri care pun în evidență personalitatea vorbitorului;
- afirmarea unei poziții subiective a interlocutorului (apelative, repetiții etc.);
- utilizarea verbelor (a spune, a se mira, a exclama etc.);
- pauza orală (cu punctuația corespunzătoare);
- încercarea vorbitorului de a fi obiectiv („după părerea mea”, „desigur”, „fără îndoială” etc);

3. Vorbirea indirectă presupune reproducerea enunțurilor directe într-un context de prezentare (adaptarea formelor gramaticale la felul de a fi al vorbitorului). Enunțurile utilizate în vorbirea indirectă au următoarele trăsături:

- subordonarea enunțului purtător de sens față de verbul de introducere („a spune”, „a povesti”, „a declara”, „a relua” etc.);

- schimbarea modurilor verbale, utilizarea concordanței timpurilor verbale; rezistența în enunțuri a exclamațiilor, a apostrofării, a interjecțiilor;
 - dispariția pozițiilor subiective sau obiective ale vorbitorului.
4. Rolul vorbirii directe îngrijite este important în viața cotidiană:
- în forma orală înregistrată: interviul;
 - în forma scrisă personală: scrisoarea, jurnalul intim.

Scuzați-mă, vreți să repetați?

B

Citiți cu atenție textul *Epizootia* de Anton Bacalbașa sau un alt text dialogat;

1.

a) Evidențiați pasajele de vorbire directă:

b) Observați și consemnați caracteristicile vorbirii directe aparținând unuia dintre personajele textului:

- încercarea vorbitorului de a prelua replica anterioară;
 - ticuri verbale, repetiții;
 - apelative;
- c) Rețineți replica prin care ați putea defini un personaj din textul ales;

2.

a) Transformați în vorbire indirectă un pasaj dialogat din text;

b) Subliniați mijloacele de transformare a vorbirii directe în vorbire indirectă (verbele de introducere, concordanța timpurilor etc.);

3.

a) Alcătuiți un text dialogat pe o temă preluată din viața cotidiană;

b) Transformați vorbirea directă în vorbire indirectă;

4. Stabiliți *asemănările* și *diferențele* dintre un text dialogat și o scrisoare:

Dialog — Scrisoare

5. Proiectați un interviu pe teme școlarești.

Alcătuiți schema de lucru:

- tema;
- interlocutorii;
- felul întrebărilor.

**TABELUL SINOPTIC AL INTERPRETĂRII ȘI AL ARGUMENTĂRII
(DUPĂ ALBERT HARRIS / EDWARD SIPAY ȘI LIONEL BELLENGER)**

Înțelegerea / Interpretarea				Exprimarea / Argumentarea		Argumentarea ob recurgerea la	
secvențe	fac- tural	interpre- tativ	aplicativ	a explica pentru a înțelege	apelul la logică		- ier va
detalii - identificare - comparare - clasificare	x x	 x x	 x x	definirea de: - sens - noțiune - sintagme uzuale	- compatibilitate - incompatibilitate - reciprocitate - tranzitivitate	argumentarea prin valori	- no sir - afi pr ca pr
semnificarea detaliilor		x	x	comparația	- regula precedentului - includere		- ide cit me - pr ma di
ideea principală	x	x	x	analogia, metafora	- probabilitate - raportarea la: general / particular abstract / contret	argumente constrângătoare	- ip - pa - alt (po neg - dil - irc
cauza și consecința	x	x	x	descrierea, schema narativă			

mentale	Înțelegerea / Interpretarea			Exprimarea / Argumentarea	Argumentarea recurgere
ustificarea în cauză	cauza și efectul	x	x	x	funcția persu
gumentarea actică	secvența / paragraful	x	x	x	
reluarea ontradicțiilor sinteză	anticiparea		x	x	- întrebarea sugestivă - întrebarea „capcană” - întrebarea „de stil”
ncțiunea în alog	judicata critică		x	x	
aliza emonstrativă	rezolvarea de probleme			x	

Utilizarea complementului de agent

A

1. Lumea exterioară este luată în primire și transformată de oameni prin acțiune și prin limbaj;

2. Să ne imaginăm mai multe operații pentru rezervarea unei mese într-un restaurant (echivalentele enunțului **Rezerv o masă**):

a) operații **practice**, cu acest sens (înclini scaunele în jurul mesei; pui un jurnal pe masă sau un obiect personal);

b) operații **verbale** (te adresezi șefului de sală „Aș vrea să rezerv masa aceasta”; arăți masa, întrebând dacă e posibil să rezervi o masă),

c) operații **mixte** (pui un carton „Rezervat”).

Rezultatul acțiunii la nivelul comunicării este:

Rezerv această masă.

3. Consemnarea rezultatului acțiunii la nivelul comunicării evidențiază **autorul sau agentul acțiunii**:

Masa aceasta este rezervată de mine. (complement de agent)

4. Contextele în care pot apărea complementele de agent:
verb la diateza pasivă de ambele tipuri

- *Masa este rezervată de mine.*
- *Masa se rezervă de (către) mine.*

modul participiu (cu valoare pasivă)

- *Masa rezervată de mine este în mijlocul sălii.*

modul supin (cu valoare pasivă)

- *Are calități ușor de constatat de către oricine.*

5. Complementul de agent este exprimat prin substantiv sau substitut al acestuia, însoțit de o prepoziție la cazul acuzativ (**de** sau **de către**):

- *Masa este rezervată de consumator*
de mine
de cei doi

6. Prepoziția compusă **de către**:

- se utilizează în limba literară, cu anumite restricții: pe lângă nume de persoane, de colectivități, de persoane, de instituții sau de țări;
- se utilizează, pentru precizarea agentului acțiunii, în limbajul textelor publicistice, administrative, științifice;
- nu se utilizează pe lângă nume desemnând obiecte.

7. Situații diverse:

În limbajul cotidian, este necesară dezambiguizarea sensurilor prepoziției **de**:

Am auzit cuvinte bune spuse de tine de mulți cunoscuți.

de către?

despre?

Ca și subiectul nedeterminat, complementul de agent poate fi neexprimat:

- *S-au făcut multe observații. / Au fost făcute observații (de către spectatori)*

Confuzia complementului circumstanțial de cauză și a complementului de agent se rezolvă în funcție de stabilirea felului predicatului:

- *Ușa a fost deschisă de vânt.*
complement de agent
- *Copilul este bronzat de soare.*
- *Alimentele sînt alterate de căldură.*
complement circumstanțial de cauză

De către cine?

B

1.

Sîntem într-o cofetărie și, bineînțeles, am dori să rezervăm o masă. Imaginați-vă.

a) **acțiuni fără cuvinte** care să sugereze dorința voastră:

b) **enunțuri verbale** care să exprime aceasta:

2

a) Restrîngeți enunțul verbal la o simplă constatare:

b) Folosind verbul la diateza pasivă, puneți în evidență **autorul sau agentul acțiunii**

enunțate:

3.

a) Sublinați **regentul complementului de agent** din următoarele enunțuri:

- *Masa este rezervată de mine.*
- *Masa se rezervă de către mine*
- *Masa rezervată de mine este în mijlocul sălii.*
- *Are calități ușor de constatat de către oricine.*

b) Înlocuiți substantivul, avînd funcția de complement de agent, cu **alte părți de vorbire**:

- *Masa este rezervată de consumator.*

4. Încercuiți forma corectă:

- *Știrea a fost răspîndită de către ziare.*
- *Știrea a fost răspîndită de un binevoitor.*

5. Încercuiți complementul de agent din următoarele propoziții:

- *Am auzit cuvinte bune spuse despre tine de către mulți cunoscuți.*
- *Ușa a fost deschisă de vînt.*
- *Copilul este bronzat de soare.*
- *Alimentele sînt alterate de căldură.*

6. Plecînd de la modelul anterior de rezolvare :

a) imaginați-vă o altă acțiune.

b) notați, pe scurt, enunțul care exprimă această acțiune:

c) transformați verbul folosit la diateza pasivă urmat de complementul de agent:

7.

a) Utilizați complemente de agent exprimate prin diferite părți de vorbire (substantiv, pronume, numeral):

b) Din ce serii de acțiuni fac parte verbele utilizate (familiale, școlare, cotidiene etc.)?

8. Alcătuiți o scurtă compunere inspirată din viața voastră, în care să folosiți complemente de agent și verbe la diateza pasivă:

Discursul scris: **Patrie și patriotism** de B. St. Delavrancea

A

Se face lectura atentă a fragmentelor sus amintite din manual;

1. Planul unui discurs scris este:

- **Introducerea:**
 - **captarea atenției:** folosirea unor apelative (aici, „copii”); evoluția la persoana I, în variație, singular sau plural; semnificația persoanei a II-a (interlocutor imaginar);
 - **prezentarea succintă a subiectului;**
 - **schitașarea, în linii mari, a analizei.**
- **Expunerea gradată a ideilor:**
 - Utilizarea unor **aforisme sau a unor judecăți anterioare** probate (de exemplu, „ținerețea nu este o ofensă”);
 - Jocul **paradoxurilor** (aici, „iluzie și realitate”), utilizat cu scopul de a-l determina pe interlocutorul **imaginar** să se gândească la o opțiune.
 - **Întărirea unei idei cu argumente** (aici, „taina” zilei de 24 Ianuarie).
 - **Întrebările retorice** (aici, „Copii, ce e patria, ce e patriotismul?”) sînt menite să-l pregătească pe interlocutor. Adevărurile emise (dragostea de patrie, prețuirea istoriei) sînt examinate atent și exprimate la nivelul trăirii umane obișnuite.
- **Concluzia** înseamnă enunțarea unei judecăți construite într-un discurs:
 - „Patria și patriotismul sînt primordial instinctive”;
 - poziția și opinia tînărului în societate este importantă.

Despre discursul scris

B

1. Identificați în textul **Patrie și patriotism**, de B. St. Delavrancea, cîteva elemente de captare a atenției (apelative, persoana I);

2. Care este subiectul discursului enunțat de autor?

3. Identificați:

a) un aforism, un proverb sau o judecată critică probată,

b) utilizarea unui paradox,

c) o întrebare sau o exclamație adresată unor interlocutori imaginari (citori imaginați de autor);

4. Care sînt argumentele folosite de autor în sprijinul ideii principale?

5. Arătați care este concluzia discursului scris (eventual, puteți prelua, între ghilimele, chiar cuvintele autorului).

Lucrarea noastră, *Didactica funcțională a lecturii*, este o sumă de interpelări și de propuneri pentru domeniul lecturii școlare și societale. Din perspectiva asimilării, a transmiterii și a regenerării valorilor culturale ale unei societăți, procesul lecturii școlare are un rol cardinal, deoarece se înscrie în zonele de bază ale învățării, poate fi evaluată la capătul procesului simbiotic de exprimare orală și scrisă, are virtuți motivante atât pentru cititorul școlar, cit și pentru cititorul matur.

De aceea, în demersul nostru, ni s-a părut oportună abordarea, mai întâi, a problemei situării lecturii în paradigma educațională sub mai multe aspecte: preluarea valorilor culturale și educative ale societății la nivelul procesului de lectură, configurarea unor oportunități didactice specifice, relevarea unor competențe ale profesorului pentru domeniul lecturii, ca și a unor componente de formare prin lectură a cititorului. Nu ne-am propus tratarea unor aspecte care țin de domeniul pedagogiei lecturii, în schimb, ne-am oprit asupra unor aspecte teoretice și practice ale **instituirii actului funcțional de lectură prin textul literar**.

Practica lecturii în societate are repercusiuni și în viața școlară, acolo unde cititorul ar trebui să fie pregătit să întâmpine **oferta de carte**. Avînd în vedere ezităările specifice societății noastre actuale, între multiplicarea hazardată și „zgomotul de fond” al societății, pentru domeniul lecturii școlare, vedem prioritară reechilibrarea poziției cititorului în raport cu biblioteca, cu librăria, pe baza unei noi politici educative a cărții, a învățării continue a lecturii într-un context cultural saturat de informații, a instituirii lecturilor plurale, prin cultivarea spiritului critic și a discernămîntului valoric prin lectură. Această realitate este determinată și de inerția instituțiilor culturale, de dependența elevului de modelul lecturii școlare, de inegala distribuție a timpului de lectură, de preferințele ad hoc pentru anumite informații, de aglomerația de semnificații sociali și culturali printre care lectura textului literar tinde să se estompeze.

Și atunci, în pledoaria noastră pentru **practica funcțională a lecturii pe baza textului literar**, am avut în vedere două direcții de demonstrație: pe de o parte, intersectarea teoriei receptării și a didacticii lecturii; pe de alta parte, relevarea traseelor didactice de cunoaștere a textului literar, figurile lecturii și limbajul discursului literar, pe baza studiilor consultate de semiotică, de lingvistică funcțională și textuală, de pragmatică, de didactică a textului și a limbii. Lucrarea conține, de asemenea, pe lîngă relevarea componentelor specifice procesului de lectură (contextul socio-cultural, sistemul de învățămînt, instituțiile, actanții, elementele specifice de învățare prin lectură), și **unele sugestii de realizare a unui program de lectură**: obiective, constrîngerii, conținut, comportamente, modele de lectură, propuneri de tematică a lecturii școlare, rolul modelării în didactica lecturii.

Demersurile funcționale propuse sînt selective și vizează, în primă instanță, optimizarea practicii lecturii textului literar, iar apoi, formarea unui cititor cu apetit de lectură continuă. Ca urmare a elementelor teoretice expuse în lucrarea noastră, ni s-a

părut interesant să abordăm problema instituirii actului lecturii prin realizarea unui mod de lucru, intitulat, **Cum să convingem?** Evident, am tratat o latură a lecturii, și anume, **construirea instanței comunicative de tip argumentativ**, plecând de la perceperea și interpretarea textului literar. Ca urmare, în abordarea **unui demers funcțional comunicativ**, profesorul pleacă de la un proiect educativ care vizează interiorizarea conținutului cultural al textului cărții care, în procesul lecturii, se realizează **prin validare sau prin producere a sensului textului**. Plecând de la aceste aspecte esențiale ale lecturii, propunem strategii de lectură, în care limbajul, ca și figurile lecturii, întemeiate împreună pe limbajul de expresie al cărții, devin posibile prezențe ale cititorului în universul livresc. Aici, ne-am oprit atenția, în special, asupra **instituirii lecturii metodice și a instrumentelor sale de lucru**.

Lucrarea noastră a tratat numai o parte din acest domeniu vast al lecturii, dar rămân în atenția noastră modalitățile practice de lectură pentru texte literare cu dominante diferite, grilele de lectură, unele propuneri de fișe pentru (auto)evaluare, aprofundarea domeniului didacticii modelării.

Modelarea, ca mecanism de învățare operant în procesul lecturii, se bazează pe **ipotezele de lectură emise de cititor, de sens semantic și comunicativ**, antrenând operații cognitive și lingvistice. Expresia sensibilă, presupusă a textului, combinată cu dinamica conținuturilor (modelarea), reprezintă un univers de relații alcătuit din densitatea figurilor lecturii care îl promovează pe cititor la existența imaginară sau reală. Imaginile de lectură sînt continuu amplificate pentru cititorul tînăr sau adult, pentru că figurile lecturii sînt generate de apetitul pentru experiența de viață, cititorul reținînd despre ce este vorba în textul parcurs fără a avea totdeauna capacitatea de dezvoltare a conținutului interior al lecturii.

Notre ouvrage se constitue dans une modalité de relever un segment important de l'enseignement / l'apprentissage par le biais de l'acte de la lecture, ayant à la base le texte littéraire vu de la perspective des compétences trans- et interdisciplinaires.

Les opportunités didactiques y sont identifiées: dans le plan des problèmes liés à l'offre du livre, en tant qu'un objet parmi d'autres sources d'information; dans le plan de l'offre du texte littéraire, par une proposition d'une démarche fonctionnelle (trajet du discours et trajet du langage); dans le plan de l'offre de la lecture (programme, stratégies, priorités dans l'enseignement / l'apprentissage du décodage du texte littéraire).

Notre interpellation didactique contient:

- une démarche théorique déductive, formulée sur des hypothèses, la configuration des situations didactiques en vue de la lecture (*Chapitre 1*), des propositions pour le traitement de l'information (*Chapitre 2*), des trajets d'approfondissement du texte littéraire (figures de lecture, langage), opportunités didactiques (*Chapitres 3,4,5,6*);
- une analyse de questionnaire structure sur les suivants items: identification de certaines conditions, de certains comportements de lecture, de certains moyens à influencer le lecteur (*Etude de cas, Chapitre 2*);
- l'analyse de l'expérience didactique réalisée dans les écoles pilotes (l'Ecole 28, Cluj-Napoca; l'Ecole 85, București) structurée sur le canon de la différence: les circonstances fonctionnelles dans l'enseignement/l'apprentissage, c'est-à-dire l'orientation logico-sémantique de l'expression orale ou écrite, deviennent une partie indispensable de la cause du phénomène investigué (*Chapitre 7, Annexes*).

Introduction

Dans le processus de l'enseignement/l'apprentissage des codes culturels, la lecture du texte occupe la place centrale dans la formation des apprenants en vue de les intégrer culturellement dans la société.

La lecture scolaire est un processus complexe, à l'intérieur duquel s'entrecroisent des compétences et des sous-compétences de la re-connaissance et de la compréhension des symboles littéraires. Les compétences et les sous-compétences appartiennent aux niveaux de la perception, du décodage, de l'expérience, du fond linguistique, de la capacité du lecteur de réaliser des connexions et de stocker des informations, afin que le lecteur puisse se projeter soit par anticipation, soit par retrospection dans le processus de la lecture.

Les actes de lecture d'un processus didactique se réalisent à plusieurs niveaux:

- a) **spécifier** les conditions ou les systèmes de l'intelligibilité, en utilisant des modalités variées pour lire;
- b) **choisir** les instances de la lecture (lecture d'interprétation);
- c) **maîtriser** des systèmes de l'intelligibilité (lecture critique, lecture fonctionnelle) ou de se laisser maîtriser par ces systèmes spécifiques (lecture récréative).

Dans la littérature de spécialité, on a beaucoup et affinement écrit dans toutes les directions y incluses. Mais de l'autre côté, la crise du discours didactique monolithe est évidente, les limites du *pattern* d'interprétation due autant à l'enseignant qu'au manuel scolaire sont aussi évidentes.

En partant des réalités de l'école roumaine, on est parti de l'idée de contourner une démarche didactique de lecture sur le trajet de laquelle l'enseignant puisse trouver des propositions relatives au mode de faire amener le texte littéraire, avec ces multiples sens, à fonctionner d'une manière dynamique dans la conscience du lecteur, autant sous l'aspect de la réception que sous l'aspect de l'expression orale et écrite. Nous avons considéré utile pour notre démarche à **rendre opérationnels les concepts de validation et de construction des sens multiples du texte**. Nos hypothèses de travail sont liées à l'idée de faire participer à la résolution de la crise de l'information dans le contexte des changements intervenus dans les sociétés contemporaines, l'idée sous-entendue, comme une possible orientation, dans la formation de l'enseignant qui milite pour l'insertion socioculturelle de son apprenant. La voie d'accès vers un nouveau type d'éducation est rendue, premièrement, institutionnelle, par une nouvelle réflexion concernant le lieu du livre dans l'école, et puis, par la (re)orientation du processus de la lecture ainsi que des comportements d'apprentissage des écoliers. Pour y arriver, notre ouvrage est conçu sur deux paliers, l'un théorique et l'autre pratique.

1. Lieu de la lecture dans le paradigme éducationnel

Dans les conditions actuelles, la lecture reprend de la didactique les suivants problèmes:

- a) des certains aspects pratiques de la pédagogie de la lecture;
- b) un certain type de discours didactique, dans lequel l'interprétation du lecteur est modifiée, en grande mesure, par le „bruit de fonds” de la société traduit dans une multitude de signifiants socioculturels aléatoires qui correspondent à un nombre réduit de signifiés.

Par conséquent, le problème de la lecture écolière en tant que modalité de traitement de l'information dans la société, il nous semble être difficile, surtout dans les conditions actuelles de l'option éducative de réaliser le transfert des sens en partant de l'univoque vers le délibératif. De l'autre côté, une révolution politique ne signifie pas mécaniquement un changement de mentalité. La mentalité pourrait entrer comme le deuxième terme de l'équation du changement du processus de la culture, en général, et de l'école, en spécial. Nous croyons que le profil actuel de la lecture scolaire pourrait être un substitut immédiat pragmatique de la culture générale, parce que la lecture véhicule des relations culturelles basées sur les savoir faire, et, en même temps, elle conditionne d'autres domaines complémentaires de la connaissance humaine. Dans ce contexte, l'enseignement / l'apprentissage de la langue et de la littérature s'appuie sur le développement des compétences de communication, coïncidentes dans le processus de

la lecture linguistique, contextuelle, référentielle et situationnelle. La projection didactique fonctionnelle de la langue et de la littérature se réalise sur deux larges classes des compétences: **réception auditive et écrite; expression orale et écrite.**

La solution de repenser la pratique de la lecture commence même du niveau des comportements des groupes humains face à la littérature, c'est-à-dire **du niveau de sa consommation.** En voulant bien redimensionner le processus de la lecture, nous proposons un autre **emplacement du livre dans la conscience du lecteur,** et puis **la modification et la formation du comportement du lecteur ainsi que une nouvelle orientation de la lecture.** Dans le contexte de la société, le processus dynamique nous le voyons lié à la réception du livre, comme la principale base du rééquilibré de la position du lecteur évoluant dans un univers saturé d'informations. La réception du discours pourrait être conditionné par les suivants facteurs:

a) une action idéologique vigoureuse, respectant la continuité et l'autonomie de l'individu, dans laquelle devrait être incluse l'institution scolaire;

b) une action contextuelle très large et très soutenue pour l'éducation des jeunes;

c) une politique de l'information dans la bataille culturelle locale et européenne.

Sous l'aspect du traitement de processus, dans le monde des éducateurs, on parle fréquemment de **l'enseignement / l'apprentissage continu de la lecture.** L'acte de lire est, dans son évidence scolaire, une première condition de la réussite du jeune, et puis, un moyen d'accès à la connaissance générale et spécialisée, donc un instrument d'équilibre social. La lecture et l'expression orale ou écrite utilisent les mêmes schémas mentaux, et, en plus, la lecture ne peut être séparée de l'écriture. L'espace didactique sera circonscrit, d'un côté, entre la réception et l'expression du message écrit ou oral, de l'autre côté, entre l'exploitation des composants et des stratégies de lecture.

Les attitudes théoriques et pratiques de l'enseignant sont ses modalités propres d'interpellations de la classe d'élèves.

Dans notre opinion, une didactique ouverte de la lecture renvoie:

- à repenser la profession, les conditions institutionnelles transversales ainsi que les finalités de l'enseignement / l'apprentissage efficaces en termes méthodologiques appropriées;
- à repenser l'enseignement / l'apprentissage: la distribution des compétences sur des segments d'enseignement;
- à rendre plus opérationnels les concepts à mises intégrantes.

Les sources théoriques des opportunités didactiques de lecture proposées par nous sont les suivantes:

- le domaine littéraire: théorie du sens et du texte;
- la psycholinguistique et la sémiotique: conception;
- la psychologie cognitive, les sciences de l'éducation: théories du savoir.

Repris simultanément, les domaines de référence énoncés en dessus font se croiser des certaines pratiques didactiques à l'intérieur desquelles nous accentuons **les problèmes du processus** (méthodes de lecture) et nous accordons une attention spéciale du **sens construit par lecture.** Les recherches du domaine de la pédagogie de la lecture sont nombreuses et, bien sûr, pourront-elles orienter une option ou une autre pour le type d'enseignement / l'apprentissage du lire (il s'agit du lire littéral, syllabique, globale ou mixte). Dans notre ouvrage, nous n'arriverons pas sur ces

options qui appartiennent au domaine général de l'éducation, mais nous traiterons, prioritairement, **des aspects théoriques et pratiques de l'institution de l'acte de lecture par le texte littéraire**. De l'autre côté, la lecture renvoie à la **compréhension globale des sens du texte**, et puis, à l'**interprétation de ceux-ci**. L'encadrement de la lecture d'un contexte didactique opérationnel suppose non seulement **analyser et exercer**, par le biais de l'expression orale ou écrite, les représentations culturelles du texte, mais aussi **synthétiser**, d'une manière propre à chaque lecteur, les valeurs culturelles acquises par lecture.

En ce sens, on pourra parler des suivantes composants de lecture:

a) **la composante réceptive**, liée au texte proprement dit: **référentielle** ou **extra-linguistique** (connaissance du monde); **culturelle**; **discursive** (se familiariser avec la grammaire du texte ou connaître les sur-structures textuelles); **linguistique** (lexicale, morpho- syntactique, stylistique);

b) **la composante littéraire** qui tient de l'intériorisation du spécifique du texte littéraire;

c) **la composante productive**, métalinguistique et méta-textuelle.

Les compétences de l'enseignant dans le cadre des situations de lecture sont liées : à **la représentation didactique**; à **la coordination du processus de lecture**; à **la médiation didactique** (adéquation des ressources principales, orientation dynamique et flexible de l'enseignement / l'apprentissage); à **la transposition didactique** (aspects concrets de mettre en scène la situation projetée).

A. Offre du livre

2. Situer en social la pratique de la lecture

On pourrait parler du **sous-développement de la politique culturelle** quand la relation entre les faits esthétiques et les faits de la politique culturelle se perd d'une manière mécanique et univoque. Nous y trouverons l'idéologie instrumentalisée des méthodes rigides qui consiste dans l'adaptation des gens aux institutions, et non inversement, mais ce type d'idéologie sera doublé au niveau de l'école en force de coercition. Un exemple éloquent est l'immobilisme traditionnel de certaines bibliothèques, plus orientées plus vers l'aspect culturel d'archiver que vers l'offre du livre.

On pourrait enregistrer **de la tautologie et de la redondance** quand un déterminisme culturel, prévisible et approprié à la projection sociale, **déstabilise le rapport libre entre le social et l'esthétique**. Ces composants de la vie socioculturelle y signalés se développent dans une multitude de connexions entre les éléments extérieurs, les signifiants, en rapport inversement proportionnel avec les signifiés. C'est le cas de la période culturelle actuelle caractérisée par des déviations du rapport social/culturel et par le blocage des fonctions culturelles des bibliothèques. L'analyse des questionnaires appliquées concernant la réception du livre dans une école en pourrait être utile (*Etude de cas, Chapitre 2*).

B. Offre du texte littéraire

3. Aspects de la réception du texte littéraire

Les prémisses communes à la réception et à la lecture du texte littéraire sont :

- a) la médiation de la réception esthétique, formelle et historique est liée aussi bien à l'analyse de l'art, de l'histoire et de la réalité sociale;
- b) la relation de la didactique de la lecture avec les méthodes structurales et herméneutiques;
- c) la valorisation de l'esthétique (non seulement comme une simple description!) et ses effets dans l'expression orale et écrite.

Théoriquement, on pourrait parler de deux trajets qui se développent ensemble, en étroite liaison: (a) l'itinéraire conceptualisé par l'auteur, le discours littéraire (b) l'objet de l'investigation, le langage. Le premier devient évident du point de vue des figures du langage en abstraction, l'autre institue le langage du texte dans le contexte du propre usage du lecteur par le sujet de la lecture: les figures de la lecture.

Le désir du lecteur de maîtriser la signification pourrait devenir continu et, d'ici, pourrait-t-elle partir la vision pédagogique optimiste sur le processus de la lecture scolaire.

4. Trajets du texte littéraire

(A) Trajet du texte littéraire: les figures de la lecture

Venant de la part du lecteur qui opte pour l'univers imaginaire du texte, les figures de la lecture se développent de la grammaire du texte, en reprenant et en métamorphosant les phénomènes textuels et linguistiques spécifiques. Les figures de la lecture sont circonscrites intérieurement **au niveau du processus de l'apprentissage, perceptuel et opérationnel, par le biais des images antérieures ou anticipées.**

Une proposition de méthode : l'analyse sémio-linguistique du texte, dans le sens de son orientation vers l'objet, re-construit globalement par la lecture, de type „inter- texte” qui dépende aussi du sujet du langage. En dégagant les possibles signifiés, la sémio-linguistique interpelle le texte qui devient ainsi un édifice de conceptualisations structurales de certains exploits de langue. Pour faire des exercices de lecture sémiotique il est nécessaire d'avoir pour but **un projet de description et de construction du sens, orienté vers les suivants plans: première lecture, re-lecture, lecture réversible.** Si la première lecture, la lecture référentielle, vise la couche figurative, la deuxième lecture est conditionnée par l'expérience pragmatique du lecteur à laquelle on devrait définir le caractère opérationnel (*qui prodest?*). Les séquences narratives du texte sont intégrées dans une autre étape de formulation, plus abstraite. La re-lecture du texte permet l'exploit sur des étapes par de certains instruments d'analyse de plus en plus abstraits. Le premier instrument d'analyse est la **para-phrase figurative**, qui conduit à l'idée de résumé. On pense ici aux stratégies de transfert, pratiquées par l'école, entre la lecture et la composition. Pour obtenir une variation didactique, il est indiqué de **modifier l'habitude figuratif**, en gardant, en même temps, le chevauchement fonctionnel des situations (*Chapitre 6*).

Le caractère opérationnel des instruments conceptuels de la sémiotique, par rapport à la lisibilité du texte et aux éléments de la théorie du langage, pourrait-il être traitée du point de vue didactique. **Vue de la didactique de la lecture, la sémiotique part d'une série d'idées liées à la soi-disant référence interne du texte: rapports paradigmatiques, chevauchements et réitérations des situations, information / formation du lecteur, processus de décodage / encodage sémio-linguistique, dans lequel l'expression sensible, supposée, se combine avec la dynamique des contenus (la modélisation).** Tous ces éléments montrent que le texte produit ses propres ressources référentielles, et l'univers représenté par le texte se compose de la **densité d'images du réseau des relations** qui font avancer le lecteur dans un vivre inédit, même par le biais des lectures successives.

(B) Trajet du langage dans le discours littéraire

Pour un traitement fonctionnel des notions de la langue

Les éléments linguistiques de la communication par lecture, vus structurés sur des fonctions, pourraient être repris sur deux voies principales: formules, expressions communes avec l'univers du lecteur ou bien expressions communicatives informelles et formelles.

Une situation de communication par lecture inclut: fonction + situation + sujet. Ce dernier-ci confère le spécifique aux fonctions en les complétant. Pris ensemble, les composants de la communication se manifestent par les exposants de l'acte de l'expression. La fonction est présente dans les expressions communicatives et/ou dans des formules.

Dans le texte littéraire, **les exposants sont des formes du langage que l'auteur les utilisent pour s'exprimer; pour indiquer des habitudes communicatifs dans une certaine situation de communication** (les rôles sociaux des personnages, qui vont influencer le formalisme ou l'informalisme de la communication); **pour maintenir le sujet de la communication lors quand il est important pour l'évolution du texte.** Les exposants sélectionnés par l'auteur dans la conversation de ses personnages, ainsi que ceux qui appartiennent au lecteur, leur coïncidence ou leur non- coïncidence, dépendent non seulement des éléments appartenant à la situation mais aussi de la personnalité de l'émetteur / récepteur ou bien du niveau de sa compétence linguistique.

La construction d'une **démarche notionnelle fonctionnelle** a à la base des considérations sociolinguistiques, des problèmes relatifs à l'allusion culturelle, de certains aspects psycholinguistiques et linguistiques. La présence de la fonction peut être relevée directement ou indirectement, en utilisant des structures lexicogrammaticales différentes mais, en même temps, la même structure peut être utilisée pour exprimer plusieurs fonctions de langage.

Pour une démarche linguistique textuelle

Une démarche linguistique textuelle a pour but **la conscientisation du processus d'énonciation particulière dans chaque instance de la communication (ici, la lecture) et du schéma général du discours (règles, actes convertis).**

Dans la relation de la culture et du discours littéraire, réalisée par la lecture, le transfert des **références délimitables vers les informations littéraires non stéréotypes** entre dans l'état de l'évolution spirituelle. Encodées par culture, l'informativités du mot contiennent un certain nombre de valeurs spécifiques que, à l'autre bout, du récepteur, le lecteur cultivé les enlève en tant qu'objet d'éducation par ses stratégies de lecture. L'appropriation du langage du texte ouvre **des opportunités didactiques de développement, d'expressivité et de restitution de la poéticité du discours littéraire**. La règle d'informativité du texte permet des effets de nature stylistique, y réceptés différemment par les lecteurs. Ce fait exige l'(auto)contrôle avec la source de l'émission du message littéraire.

5. Paramètres d'un programme de lecture

Nous proposons un programme de lecture structuré sur les suivants objectifs terminaux:

- être lié aux finalités spécifiques de la banque d'informations du système scolaire;
- être lié à d'autres buts de l'évolution intellectuel de l'enfant;
- élargir la base de lecture scolaire structurée sur la mémoire sémiotique intensive et extensive;
- offrir un programme varié et flexible, adapté aux besoins, aux intérêts, aux attentes des enfants;
- offrir une direction adéquate d'apprentissage à tous les niveaux de progrès:
 - l'éducation de base dans le domaine de la lecture (cycle primaire);
 - la lecture exploitée dans des aires de contenus (cycle gymnasial, lycéal);
 - la lecture récréative (tous les segments du paradigme scolaire et sociétal).
- intégrer l'évolution de l'enfant dans des séquences didactiques du développement des actes de langages et des figures de lecture, virtualités de son intégration sociolinguistique et socioculturelle.

Les interpellations d'un programme fonctionnel de lecture sont directes:

- pourquoi ont-ils les élèves besoin de lire?
- quels sont les types de signifiants / signifiés dont ont-ils besoin pour s'exprimer d'une manière appropriée dans de différentes situations de vie?

Les facteurs de projection du programme sont les participants du processus d'enseigner/apprendre/exprimer (qui?, comment?): élèves, professeurs, institutions.

De même, on peut parler de deux comportements de lecture correspondant aux niveaux du processus scolaire:

- Dans le domaine de **la lecture de développement**:
 - les compétences de base;
 - la lecture-compréhension: littérale, du vocabulaire, déductive;
 - la lecture critique est le type d'activité dans laquelle le lecteur développe ou cherche de nouvelles idées ou des conclusions.
- Dans le processus de **la formation du comportement fonctionnel de lecture**, on suit:

- le matériel de lecture (les index et les sommaires, les dictionnaires et les encyclopédies; d'autres sources bibliographiques dans lesquelles le lecteur pourrait trouver des informations);

- le matériel informatif (l'hierarchisation des informations);
- le matériel sélectionné en fonction du but proposé;
- l'évaluation et l'organisation de la lecture;
- les sous-compétences et les habiletés d'étude.

- Pour une **lecture récréative** on prend en considération:

- les intérêts de lecture des élèves;
- le niveau du perfectionnement de la lecture;
- le jugement littéraire et le goût (artistique et esthétique).

Quant aux objectifs d'évaluation, structurés sur un complexe d'intentions didactiques, sont sélectionnés, surtout, ceux de la proximité de la réception et de l'évaluation critique.

Pour assurer une évaluation thématique cohérente on propose:

- **des axes thématiques** pour la lecture scolaire: actants, activités, univers référentiel; un système des concepts ainsi structurés: la sensibilisation sensorielle, la sensibilisation affective, la sensibilisation littéraire et linguistique;

- **des types des relations** entre les champs thématiques: d'équivalence, d'antonymie, d'inclusion, d'appartenance, de composition, locales, spatiales, temporelles, de situation en cause.

Les modèles de lecture discutés dans notre ouvrage sont: **le modèle de base, le modèle intermédiaire et le module interactif.**

La modélisation, dans la didactique de la lecture du texte littéraire, consiste dans la recherche des moyens de transformation des contenus et des activités d'apprentissage dans l'élargissement des possibilités d'existence du modèle littéraire. Le processus de la lecture devient, dans ce contexte, **attitude et démarche intellectuelle** réalisées par de certains instruments de travail (voir les *Annexes*). Les étapes principales de la modélisation didactique sont: **le choix des hypothèses, la construction de la démarche, la retouche des détails, l'application du module réalisé.**

6. Propositions de stratégies didactiques pour la lecture

Cumulés, les problèmes théoriques antérieurement exposés conduisent vers un domaine pratique du problème de l'apprentissage par lecture: propositions de stratégies et un module didactique pour la réalisation de l'instance argumentative de la communication.

Pour cela, on a en vue:

- des propositions pour des méthodes – par exemple, la lecture méthodique;
- des réflexions sur les problèmes récents de la recherche pédagogique;
- l'offre des exercices de réception ainsi que de production du sens du texte littéraire;
- un type d'évaluation basée sur des questions de type grille, ponctuelles et limitées, par lesquelles on vérifie l'aptitude d'utiliser de certains instruments de lecture méthodique.

La projection de certaines opportunités didactiques de lecture peut être réalisée sur des plans interférents:

* **L'étude de la diagonale;**

* **L'opération de compréhension** qui a à la base la lecture et la composition scolaires. L'opération part de la récupération du sens littéral jusqu'au transfert du sens inclus du livre dans un sens figuré pour que, dans une phase ultérieure, la démarche soit inversement refaite. Le passage vers la lecture totale d'un texte se réalise par un complexe de facteurs liés à la situation en cause du lecteur ainsi que la situation dans le texte du lecteur. L'effet du texte résulte du passage de la séquence à la configuration, de la linéarité de l'énoncé à la figure de lecture. Par exemple, suivre le déroulement d'une histoire, en ordre chronologique, signifie déjà réfléchir sur les événements pour en obtenir l'entier signifiant, l'ordre configurationnel.

La lecture méthodique s'ouvre sur les plans des lectures antérieures ainsi que sur celles autonomes ou sélectionnées, en sollicitant des parcours variés d'apprentissage, des modalités souples de regroupement des problèmes. Par conséquence, nous croyons qu'il sera mieux d'**opérer simultanément** dans tous les plans de la lecture.

Les types d'exercices proposés par nous sont les suivants:

- **Des exercices d'exploit:** la résolution des certaines difficultés de la lecture. Les hypothèses de travail, dans ce cas, sont celles du domaine de la réorganisation cognitive des démarches de la lecture (*Chapitre 1*);

- **Des exercices d'apprentissage** par lesquels sont traitées la méthodologie et l'analyse du texte (observer, relever, classer, comparer), la connaissance réfléchie de la sur-structure du texte littéraire. Les hypothèses de ces démarches consistent dans le fait que **la représentation de l'organisation** du texte attire après soi la construction de la signification réalisée immédiatement après le début de la compréhension.

- **Des exercices de composition** (*Chapitre 7, Annexes*).

La lecture d'intégration ainsi que les lectures successives se réalisent par: des exercices, de différentes modalités, appartenant à l'espace d'expérience de la lecture (déterminé par des repères spatiaux et temporels du lecteur), des exercices de révélation des références extérieures du texte; des exercices de comparaison; exercices d'imitation; des questionnaires orales ou écrites; des exercices de conscientisation des problèmes linguistiques micro-textuels. Les types d'exercices proposés dérivent de l'idée de l'expansion du texte dans la conscience du lecteur.

Par exemple, l'opération didactique de détermination des champs lexicaux et des réseaux sémantiques devient ainsi un instrument de la lecture méthodique.

7. Le module „Comment convaincre?"

(Expression orale et écrite de type argumentatif)

Dans le *Chapitre 7*, nous présentons de certaines modalités de (re)production des sens du texte littéraire dans une instance didactique communicative de type argumentatif. Les opportunités didactiques permettent aux élèves: l'application sélective des unités d'apprentissage; la résolution de certaines distorsions logiques et sémantiques dans la communication orale et écrite; la stimulation de l'apprentissage en

groupe et de l'apprentissage individuel; la stimulation de l'autonomie et de l'indépendance dans l'apprentissage.

Des horizons dans la didactique de la lecture

Notre ouvrage se constitue dans une somme d'interpellations et de propositions pour le domaine de la lecture et de l'interprétation du texte littéraire. De la perspective de l'assimilation, de la transmission et de la régénération des valeurs culturelles de la société, la lecture a un rôle cardinal parce qu'elle s'inscrit dans les zones trans- et interdisciplinaires de l'apprentissage, elle peut être évaluée au bout du processus d'expression orale et écrite, elle devient motivante pour continuer l'apprentissage dans l'école et dans la vie.

Dans notre plaidoirie pour **la pratique fonctionnelle de la lecture du texte littéraire**, nous avons eu en vue deux directions de démonstration: d'un côté, l'intersection des considérations théoriques relatives à la didactique, à la sociologie de la lecture, à la réception; d'un autre côté, la révélation des trajets didactiques de la connaissance du discours littéraire, les figures de la lecture et le langage, le contours d'un programme et des méthodes de lecture. La modélisation se constitue en offre des hypothèses de sens sémantique et communicatif émises par le lecteur.

Alors les stratégies de lecture deviennent de possibles présences du lecteur dans l'univers livresque, mises en cause par le langage intérieur et les figures de la lecture, intersectées par l'offre inédit du vivre et de l'expression du livre. Repris, dans un autre ordre méthodique, le langage intérieur et les figures de la lecture pourront offrir une possible démarche didactique qui explore l'expérience.

BIBLIOGRAFIE

1. Adam, Jean-Michel, *Le récit*, PUF, Paris, 1984
2. Adam, Jean-Michel, *Le texte narratif*, Nathan, Paris, 1985
3. Adam, Jean-Michel, „Linguistique et littérature; qu'est-ce qu'un texte?“, în *Le Français dans le Monde*, Février / Mars, Paris, 1988
4. Adam, J. M. / Petit Jean, A., *Le texte descriptif*, Nathan, Paris, 1989
5. Aebli, H., *Didactica psihopedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973
6. Alexandrescu, Sorin, „Simbol și simbolizare – Observații asupra unor procedee poetice argheziene“, în *Studii de poetică și stilistică*, București, 1966
7. Andrews, Richard (ed.), *Rebirth of Rhetoric (Essays in Language, Culture and Education)*, London and New York, 1992
8. Armengaud, Françoise, *La pragmatique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1985
9. Aubiet, Jacques, „Évaluer le savoir lire“, în *Revue internationale d'éducation / Dossier - La lecture en questions*, 2, Juin, Sèvres, 1994
10. Audigier, F., „Histoire – Géographie - Éducation civique“, în *Collège – Lycée*, 8, Paris, 1990
11. Ausubel, David P./ Robinson, Floyd G., *Învățarea în școală (O introducere în psihologia pedagogică)*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981
12. Avram, Mioara, *Gramatica pentru toți*, Editura Academiei, București, 1986
13. Babanski, I.K., *Optimizarea procesului de învățămîni*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979
14. Barnes, Rob, *Successful Study for Degrees.*: Routledge, London and New York, 1992
15. Barthes, Roland, *Le degré zéro de l'écriture*, Gonthier, Paris, 1965
16. Bassis, Henri, *Je cherche donc j'apprends*, Messidor / Éditions sociales, Paris, 1984
17. Bastien, Claude, *Schémas et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant*, PUF, Paris, 1987
18. Baylon, Christian / Fabre, Paul, *La sémantique (avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés)*, Nathan, Paris, 1978
19. Bellenger, Lionel, *Les méthodes de lecture*, PUF, Paris, 1978
20. Bellenger, Lionel, *L'argumentation. Connaissance du problème.*, Les Editions ESE, Librairies Techniques, Paris, 1979
21. Bennett, Neville and Carré, Clive (ed.), *Learning to teach*, Routledge, London and New York, 1993
22. Bentolila, Alain / Chevalier, Brigitte / Vigne-Falcoz, Danièle, *La lecture (apprentissage, évaluation, perfectionnement)*, Nathan, Paris, 1991
23. Benveniste, Emile, *Problèmes de linguistique générale* (Ch. XVIII-XX), Gallimard, Paris, 1966
24. Besse, Henri, *Sur une pragmatique de la littérature*, în *Le Français dans le Monde*, Février/Mars, Paris, 1988
25. Besse, Henri, *Cultiver une identité plurielle*, în *Le Français dans le Monde*, Janvier, Hachette, Paris, 1993
26. Besse, Henri / Porquier, Remi, *Grammaires et didactique des langues*, Hatier - Crédif, Paris, 1984

27. Bertrand, Denis, *La transparence d'un texte*, în *Le Français dans le Monde*, Février/Mars, Paris, 1990
28. Bialistok, Ellen, *Connaissance linguistiques et contrôle*, în *Le Français dans le Monde*, Février / Mars, Paris, 1990
29. Bîrzea, Cesar, *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, PUF, Paris, 1979
30. Bîrzea, Cesar, „Știința predării / Unele tendințe în didactică”, în *Probleme de pedagogie contemporană*, nr. 9, BCP, 1987
31. Bîrzea, Cesar, *La Réforme des curricula dans L'Europe Centrale et Orientale*, 1-5 Juin, 7^{me} Réunion Consultative du CODIESEE, București, 1992
32. Boissinot, Alain / Mougenot, Michel (présentation par), „Lecture(s) méthodique(s)”, în *Le Français aujourd'hui*, Juin, Paris, 1990
33. Borcilă, Mircea / McLain, Richard, *Poetica americană. Orientări actuale (Studii critice, antologie, note și bibliografie de Mircea Borcilă și Richard McLain)*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1981
34. Bore, Catherine, *Lire le texte long: en apprentissage en CM2 / Lecture(s) méthodique(s)*, în *Le Français aujourd'hui*, Juin, Paris, 1990
35. Bourdieu, P./ Passeron, J.C., *La reproduction*, Édition de Minuit, Paris, 1970
36. Bourdieu, P., *Questions de sociologie*, Édition de Minuit, Paris, 1981
37. Bruggen, van Johan, *Institutions for Curriculum Development and Educational Research their possible positions and Tasks, their organisation and Work*, 7th CODIESEE Consultation Meeting Curriculum Development in Europe: Strategies and Organisation Bucharest, Romania, 1992
38. Bruner, J.S., *Procesul educației intelectuale*, Editura Științifică, București, 1970
39. Carrell, Patricia L., *Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère*, în *Le Français dans le Monde*, Février / Mars, Paris, 1990
40. Cazacu, Aculin (coord.), *Integrarea învățămîntului cu cercetarea și activitatea productivă*, Universitatea din București, CMUB, București, 1975
41. Cazacu, Boris, *Mesaj poetic închis și mesaj poetic deschis*, în *SCL XIX*, 5, București, 1968
42. Cazaux, Henri, *Conter à l'école*, în *Cahiers pédagogiques*, 304/305, Mai / Juin. Paris, 1992
43. Cerghit, Ioan, *Metode de învățămînt*, ediția a II-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980
44. Cerghit, Ioan (coord.), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983
45. Chapman, Elwood, *How to Develop a positive Attitude*, Kogan Page Ltd., London, 1992
46. Chaptman, Rayman / Arnold, Edward, *Linguistics and Literature (An Introduction to Literary Stylistics)*, London Melbourne - Auckland, 1973
47. Charaudeau, Patrick, *Langue et discours - Éléments de sémiolinguistique / Théorie et pratique*, Hachette, Paris, 1983
48. Chevallard, Y., *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble, 1990
49. Chevalier, Brigitte, *Lecture et prise de notes (Gestion mentale et acquisition de méthodes de travail)*, Nathan, Paris, 1992
50. Claparede, Eduard, *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975
51. Clausse, A., *Introduction à l'histoire de l'éducation*, De Boeck, Bruxelles, Belgique, 1951
52. Cohen, Jean, *Structure du langage poétique*, Paris, 1966

53. *** , *Comprendre et interpréter (Le paradigme herméneutique de la raison)*, Beauchesné, Paris, 1993
54. Cornea, Paul, *Introducere în teoria lecturii*, Editura Minerva, București, 1988
55. Cornu, Laurence / Vergnioux, Alain, *La didactique en questions*, Hachette, Éducation, Paris, 1992
56. Corti, Maria, *Principiile comunicării literare*, Editura Univers, București, 1981
57. Coste, Daniel, „Lecture et compétence de communication”, în *Le Français dans le Monde*, 141, Hachette – Larousse, Paris, 1979
58. Coteanu, Ion, *Stilistica funcțională a limbii române*, Editura Academiei, București, 1973
59. Coteanu, Ion, *Gramatică, stilistică, compoziție*, Editura Științifică, București, 1990
60. Coteanu, Ion, „Ce fel de știință este filologia?” în *Buletinul Societății de Științe Filologice din România pe anii 1991-1992*, București, 1992
61. Coulthard, Malcolm (ed.), *Advances in Spoken Discourse Analysis*, Routledge, London and New York, 1992
62. Culler, Jonathan, *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction.*: Routledge & Kegan Paul, London, 1981
63. Danielson, Wayne A. / Lasorsa, Dominic L., „Littérature moderne' des phrases plus courtes”, în *Communication et langages*, 87/2^e trimestre, Paris, 1991
64. Dayron, Robert, *De l'image au texte*, Tome I, Édition SED 40, 1991
65. Durkeim, E., *Éducation et sociologie*, Alcan, Paris, 1992
66. De Carte, E. / Geerligns, C.T. et al., *Les fondements de l'éducation didactique. De la didactique à la didaxologie*, Éditions A. De Baeck, Bruxelles, 1979
67. De Keyser, Danielle, „Lire naturellement”, în *Cahiers pédagogiques*, Octobre, Paris, 1990
68. De Landsheere, Gilbert, „Education comparée et dynamique culturelle”, în *Repérés*, 3, 1964
69. De Landsheere, Gilbert, *Evaluarea continuă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975
70. De Landsheere, Gilbert et Viviane, *Définir les objectifs de l'éducation*, H. Dessain S.A. Paris, 1989
71. Delcraix, Maurice / Hallyn, Fernand, *Méthodes du texte (Introduction aux études littéraires)*, Duculot, Paris, 1987
72. Derrida, Jacques, „Signature, événement, contexte”, în *Marges de la philosophie*, Paris, 1972
73. Descates, Michel, „La lecture méthodique: un problème de représentation / Lecture(s) méthodique(s)” în *Le Français aujourd'hui*, Juin, Paris, 1990
74. D'Hainaut, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Nathan, Paris, 1980
75. *** , *Didactica*, EDP, București, 1982
76. Dabrovie, Sorin, *Actes de langage et théorie de l'énonciation* (Ch. III/IV), Université de Paris VII, Paris, 1985
77. Ducrat, Oswald, *Le dire et le dit* (Ch. VIII), Edition de Minuit, Paris, 1984
78. Eco, Umberto, *Tratat de semiotică generală*, București, 1982
79. Eco, Umberto, *Limitele interpretării*, Editura Pontica, Constanța, 1996
80. Eluierd, Roland, *Pour aborder la linguistique (initiation - recyclage)* (Ch. La grammaire générative, Les grammaires transformationnelles), 5^e édition, Les Editions ESF, Paris, 1987
81. Escarpit, Robert, *De la sociologia literaturii la teoria comunicării*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980

82. Faguet, Emile, *Arta de a citi* (trad. de Lidia Cucu-Sadoveanu), Micul ghid „Albatros”, București, 1973
83. Favre, Daniel, *Une démocratie authentique peut-elle exister sans un changement de notre relation au savoir?*, Université de Montpellier, CP89, 1993
84. Fillmore, Ch. J., *Case for Case. Universals in Linguistic Theory*, Halt, 1968
85. Finocchiaro, Mary / Brumfit, Christopher, *The Functional-Notional Approach (From Theory to practice)*, Oxford University Press, Oxford, 1983
86. Fish, Stanley, *Literature in the Reader: Affective Stylistics*, în *New Literary History*, 2, 1970
87. Foucault, M., *L'ordre du discours*, Gallimard, Paris, 1971
88. Foulquié, Paul, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, PUF, Paris, 1971
89. Fowler, Roger, *Style and Structure in Literature (Essays in New stylistics)*, Basil Black Well, Oxford, 1975
90. Frînculescu, Mircea, *Cărți românești de artă oratorică*, Editura Minerva, București, 1990
91. Freund, Elisabeth, *The Return of the Reader (Reader-response criticism)*, Methuen, London and New York, 1987
92. Froissard, Françoise / Hecquard, Françoise, *Le métier de bibliothécaire*, Editions du Cercle de la librairie, Paris, 1991
93. Frye, Northop, *Anatomia criticii*, Editura Univers, București, 1972
94. Gagne, Robert M., *Condițiile învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975
95. Gagne, Robert M. / Briggs, Leslie J., *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977
96. Gagnon, Jean-Claude, *Pour apprendre à lire en situation didactique (Une série textuelle à compléter)*, în *Études de Linguistique Appliquée*, 93, Janvier / Mars, Paris, 1994
97. Galperin, P.I. / Talizina, N. / Salmina, N.G. et al., *Studii de psihologia învățării*, București, 1975
98. Gaonac'h, Daniel, *Les composants cognitives de la lecture*, în *Le Français dans le Monde*, Février / Mars, 255, 1993
99. Garcia-Deban, Claudine, *Construction de contenus de formation et traitement didactique de recherches*, în *Repères*, 1, 1990
100. Gardin, Bernard / Baggini, Daniel / Guespin, Louis, *Pratiques linguistiques, pratiques sociales*, PUF, Paris, 1980
101. Genette, Gérard, *Discours du récit*, în *Figures*, Le Seuil, Paris, 1972
102. Genette, Gérard, *Narrative Discourse: An Essay in Method*, Cornell, University Press, Ithaca, 1980
103. Genette, Gérard, *Figures III (prolonge par Nouveau discours du récit)*, Seuil, Paris, 1983
104. Giordan A., De Vecchi G., *Les origines du savoir*, Delachaux et Niestle, 1987
105. Girardet, Jacky, *Arts – Culture – Littérature*, în *Le nouveau sans frontières*, Clé International, Paris, 1993
106. Golu, P., *Învățare și dezvoltare*, București, ESE, 1985
107. Goldman, Lucian, *Sociologia literaturii*, Editura Politică, București, 1972
108. Goodlad, J., *The Development of a Conceptual System for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction*, University of California, Institute for Development of Educational Activities, Los Angeles, 1966
109. Greimas, A. J., *Sémiotique et sciences sociales*, Seuil, Paris, 1976
110. Grize, J.B., *Argumentation, schématisation et logique naturelle in Revue européenne des Sciences Sociales*, Tome XII, Genève, 1974

111. Groensteen, Thierry, „Bande dessinée: l'apprentissage d'une autre lecture”, în *Après - Demain*, 345/346, Juin / Août, Paris, 1992
112. Habermas, Jürgen, *Cunoaștere și comunicare*, Editura Politică, București, 1983
113. Hackman, Sue / Marshall, Barbara, *Re-reading literature (New critical Approaches to the study of English)*, Hodder and Stoughton, London, 1990
114. Hamon, P., *Introduction à l'analyse du descriptif*, Hachette Université, Paris, 1981
115. Harris, Albert J. / Sipay, Edward R., *How to Increase Reading Ability (A Guide to Developmental and Remedial Methods)*, Internationale Reading Association, Longman, New York, 1980
116. Harrison, Bernard, *Inconvenient Fictions (Literature and Limits of Theory)*, Yale University Press, New Haven and London, 1991
117. Harry, Singer / Ruddell, Robert, *Theoretical Models and Processes of Reading*, April, International Reading Association, 1980
118. Holland, Norman, *Readers Reading*, Yale University Press, New Haven, 1975
119. Holub, Robert, *Reception Theory (A Critical Introduction)*, Methuen, London and New York, 1984
120. Ingarden, Roman, *Studii de estetică* (traducere de Olga Zaicik), București, 1978
121. Ionescu-Ruxandoiu Liliana / Chițoran, Dumitru, *Sociolingvistica (Cap Sociolingvistica - orientări, principii, metode, aplicații; Cap Comunitatea lingvistică)*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975
122. Ionescu-Ruxandoiu, Liliana, *Narațiune și dialog în proza românească: elemente de pragmatică a textului literar*, Editura Academiei Române, București, 1991
123. Jakobson, Roman, *Essais de linguistique générale*, Édition de Minuit, Paris, 1963
124. Jauss, Hans-Robert, *Pour une herméneutique littéraire*, Bibliothèque des Idées, Gallimard, Paris, 1982
125. Jauss, Hans-Robert, *Quelques questions d'esthétique de la réception*, în *Le Français dans le Monde*, Février / Mars, Paris, 1988
126. Jinga, Ioan / Vlăsceanu, Lazăr (coord.), *Structuri, strategii și performanțe în învățămînt (Cap Predicția performanțelor școlare)*, Editura Academiei, București, 1989
127. Jolibert, Josette (coord. du Groupe de Recherche d'Ecouen), *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette Écoles, Collection Pédagogie pratique à l'école élémentaire, Paris, 1988
128. Jordy, Jean, *Pour une typologie du groupement de textes*, în *Le Français aujourd'hui*, Mars, Association Française des Enseignants de Français, Paris, 1992
129. Joshua, S., *Le contrat didactique et l'analyse des phénomènes didactiques*, în *Interactions didactiques RDM*, vol. 3, 9, 1990
130. Kahn, Gisele (coord.), *Des pratiques de l'écrit*, în *Le Français dans le Monde*, Edicef, Paris, 1993
131. Kenneth, Quinn, *How Literature Works*, MacMillan, Hong Kong, 1992
132. Kristeva, Julia: *Sémiotikè. Recherche pour une sémanalyse*, Le Seuil, Paris, 1969
133. (a). Kerbrat-Orecchioni, G., *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, A. Colin, Paris, 1980
134. (b) Kerbrat-Orecchioni, G., *L'ironie comme trope*, în *Poétique*, 41, 1980
135. Labrot, M., *La pédagogie institutionnelle*, Gauthier-Villars, Paris, 1972
136. Lacan, Jacques, *Écrits*, Ed. du Seuil, Paris, 1966
137. Lacombe, D., *Article Didactique*, în *Encyclopedia Universalis*, Paris, 1985
138. Lamblin, Christian, *Je m'entraîne à la lecture*, Retz, Paris, 1989
139. Lanson, G., *Essais de méthodes, de critique et d'histoire littéraire*, Paris, Hachette, 1966
140. Laparra, Marceline, *Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique*, în *Théorie, pratiques, pédagogie*, 69, 1991

141. Larreya, Paul, *Énoncés performatifs. Présuppositions / Éléments de sémantique et de pragmatique*, Université Nathan, Paris, 1979
142. Lavalée, M., *Paradigmes de l'éducation et de l'enseignement.*, GREC, Montréal, 1973
143. Laufer, Roger, *Introduction à la textologie (vérification, établissement, édition des textes)*, Paris, 1972
144. Lemke, J.L., *Using Language in the Classroom*, Oxford University Press, London, 1990
145. Le Loch, Raymond, *La lecture méthodique: l'arrêt sur image / Lecture(s) méthodique(s)*, în *Le Français aujourd'hui*, Juin, Paris, 1990
146. Le Ny, Jean-François, *Science cognitive et compréhension du langage*, PUF, Paris, 1989
147. Lichet, Raymond, *Écrire a tout le monde*, Hachette, Paris, 1979
148. *** *Limba și Literatura* (Cap. *Didactica modernă*), 1-2, 3-4/1993, 1, 3/1994, Societatea de Științe Filologice, București,
149. Mackenzie, N./ Eraut, M. Jone, *Arta de a preda și arta de a învăța*, Editura Didactică și Pedagogică. București, 1975
150. Mainguenu, Dominique, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Hachette, Paris, 1976
151. Mainguenu, Dominique, *Approche de l'énonciation en linguistique française*, Hachette Université, Paris, 1981
152. (a). Maingueneau, Dominique, *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Bordas, Paris, 1990
153. (b). Maingueneau, Dominique, *La pragmatique pour le discours littéraire*, Bordas, Paris, 1990
154. Măcaș, Mihaela, *Stilul indirect liber în limba română*, Editura Didactică și Pedagogică. București, 1972
155. Marcus, Solomon, *Provocarea științei* (Cap. *Provocarea gândirii axiomatice*), Editura Politică, București, 1988
156. Marga, Andrei, *Introducere în metodologia și argumentarea filosofică*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1992
157. Marino, Adrian, *Hermeneutica lui Mircea Eliade*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1980
158. Martin, Eveline, *Reconnaissance des contextes thématiques dans un corpus textuel - Éléments de lexico-sémantique*, Didier Édition, Paris, 1992
159. Mazilu, Dan-Horia, *Proza oratorică în literatura română veche*, Editura Minerva, București, 1986
160. *** *Metodica predării limbii și literaturii române în liceu*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983
161. Mialaret, Gaston (sous la direction), *Vocabulaire de l'éducation (Éducation et Science's de l'Éducation)*, PUF, Paris, 1979
162. Mialaret, Gaston, *Les sciences de éducation pour l'ère nouvelle*, Cerse, Université de Caen, Caen, 1982
163. Moirand, Sophie, *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette F.L.E., Paris, 1990
164. Mougenot Michel, *Un outil pour la lecture méthodique; les champs lexicaux / Lecture(s) méthodique(s)*, în *Le Français aujourd'hui*, Juin, Paris, 1990
165. Mounin, Georges, *La littérature et ses technocraties*, Collection Synthèses Contemporaines, Casterman, Paris, 1978
166. Munby, John, *Communicative syllabus Design*, University Press, Cambridge, 1980
167. Munteanu, Ștefan, *Stil și expresivitate poetică*, Editura Științifică, București, 1972
168. Musgrave, P. W., *The Sociology of Education*, Methuen, London and New York, 1983
169. Neacșu, Ioan, *Metode și tehnici moderne de învățare*, TUB, București, 1985

170. Neacșu, Ioan, *Înstruire și învățare*, Editura Științifică, București, 1990
171. Noizet, Georges / Caverni, Jean-Paul, *Psychologie de l'évaluation scolaire*, PUF., Paris, 1978
172. Not, Louis, *Les pédagogies de la connaissance*, Sciences de l'Homme, Privat, Paris, 1988
173. Noveanu, Eugen, *Tehnica programării didactice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981
174. Nunziatti, Georgette, [...] în *Les Cahiers Pédagogiques* 280, Janvier, Paris, 1990
175. Oancea, Ileana, *Istoria stilisticii românești*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1988
176. Okon, Vincenty, *Didactica generală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974
177. Papo, Eliane/Bourgain, Dominique, *Littérature et communication en classe de langue (Une initiation à l'analyse du discours littéraire)*, Hatier-Crédif, Paris, 1989
178. Parfene, Constantin, *Compozițiile în școală (aspecte metodice)*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980
179. Peirce, Charles, *Semnificație și acțiune*, Editura Humanitas, București, 1990
180. Perelman, Charles, *Traité de l'argumentation la nouvelle rhétorique*, Bruxelles, 1970
181. Peters, R. S., *Ethic and Education*, G. B., G., Allen, Londres, 1966
182. Pettini, Aldo, *Metode moderne de educație (Freinet și tehnicile sale)*, CEDC, 1992
183. Piaget, Jean, *Psihologia inteligenței*, Editura Științifică, București, 1965
184. Piaget, Jean, *Dimensiuni interdisciplinare ale psihologiei*, București, 1972
185. Piaget, Jean, *Construirea realului la copil*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976
186. Piaget, Jean, *Six études de psychologie*, Editions Gontier, Paris, 1980
187. Pompougnac, Jean-Claude, *Quand finit-on d'apprendre à lire?*, în *Après-demain*, 345-346, 1992
188. Ponsart, Jacques, *Vers une typologie fonctionnelle des lectures*, în *Communication et langages*, 88, 1991
189. Pontoizeau, Pierre - Antoine, *Manuel de communication*, Édition Armand Colin, Paris, 1991
190. Popescu, Pelaghia / Roman C. Ioan, *Lecții în spiritul metodelor active*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980
191. Popham, W., *Instructional Objectives*, Chicago, AERA, 1969
192. Postic, M., *La relation éducative*, PUF, Paris, 1987
193. Potorac, Elena, *Școlarul între aspirații și realizare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978
194. ***, *Programmes et instructions*, CNDP, Paris, 1985
195. ***, *Psychologie cognitive de la lecture*, PUF, Paris, 1992
196. Radu, Ioan Ilut, Petru / Matei, Liviu, *Psihologia socială*, Editura Exe SRL, Cluj-Napoca, 1994
197. Radu, Nicolae / Radu, Mircea, *Reciclarea gândirii*, Editura Sigma, București, 1991
198. ***, *Reconstruire ses savoirs (chercher, agir, inventer)*, Messidor / Éditions Sociales, Paris, 1985
199. Remond, Georges / Lamblin, Christian, *Je me perfectionne en lecture (Livre de lecture I)*, Retz, Paris, 1989
200. ***, *Rhetorica românească. Antologie* (Ediție îngrijită, prefată și note de Mircea Frînculescu), Editura Minerva, București, 1980
201. Reuchlin, M., *L'orientation scolaire*, Plan Europe 2000, 1970
202. Rice, Philip/Waugh, Patricia, *Modern Literary Theory (A Reader)*, Arnold / A Division of Hodder & Stoughton, London-New York-Melbourne-Auckland, 1989
203. Richaudeau, François, *Écriture, lecture (Mêmes schémas mentaux)*, în *Communication et langages*, 1991

204. Ricoeur, Paul, *Temps et récits II. La configuration dans le récit de fiction*, Le Seuil, Paris, 1984
205. Riffaterre, Michael, *La production du texte*, Paris, 1979
206. Riffault, Nicole, *Comment problématiser le groupement de textes? Une aide. le texte théorique*, in *Le Français aujourd'hui*, Mars, Paris, 1992
207. Romian, Helene, *Contenus, démarche de formation des maîtres et recherches*, in *Repères (recherches en didactique du français, langue maternelle)*, Département de didactique, 1, Nouvelle Série, Paris, 1990
208. Randal, Jean/Thibaut, Jean-Pierre, *Problèmes de psycholinguistique*, Galerie des Princes, Bruxelles, 1987
209. Roussel, Gilles, *Entre l'offre et la demande de culture, la lecture, enjeu majeur*, in *Après-demain*, 345/346, Juin / Août, Paris, 1992
210. Rumelhard, G., *La génétique et ses représentations dans l'enseignement*, Peter Lang, Berne, 1986
211. Schaeffer, Jean-Marie, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?*, Le Seuil, Paris, 1989
212. Singer, Harry/Ruddell, Robert, *Theoretical Models and Processes of Reading*, International Reading Association, New York and London, 1980
213. Slama-Cazacu, Tatiana, *Comunicarea în procesul muncii*, Editura Științifică, București, 1964
214. Stourdze, Colette, *De la reconstitution à l'explication de texte*, in *Le Français dans le Monde*, 65, Juin, Paris, 1969
215. ***, *Teorii ale limbajului / Teorii ale învățării (Dezbaterea dintre Jean Piaget și Noam Chomsky)*, Editura Politică, București, 1988
216. Titone, Renzo, *Metodologia didattica*, PAS, Roma-Zurich, 1969
217. Todorov, T., *Poétique de la prose*, Le Seuil, Paris, 1978
218. Toolan, Michael (ed.), *Language, Text and Context (Essays in Stylistics)*, Routledge, London and New York, 1992
219. Tyler, R. W., *Basic Principles of Curriculum*, University Press, Chicago, 1950
220. Van Ek, Jan A., *Threshold Level English*, Pergamon Press, Oxford, 1980
221. Văideanu, George, *Cultura estetică în școală (Cap. Locul, componenta și conținutul culturii estetice școlare)*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1967
222. Văideanu, George, *Educația la frontiera dintre milenii*, EP, București, 1988
223. Vergnaud, G., *Enfance*, 2-3, 1985
224. Vergnion, A., *Pédagogie et théorie de la connaissance, Platon contre Piaget?* Peter Lang, Berne, 1991
225. Véron, Eliseo, *La sémiologie sociale (Fragments d'une théorie de la discursivité)*, PUF, Saint-Denis, 1987
226. Verrier, Jean, *L'oeuvre intégrale entre lecture méthodique et réception / Lecture(s) méthodique(s)*, in *Le Français aujourd'hui*, Juin, Paris, 1990
227. Vidal, Albert-Barrera, *Compétence de lecture et séquence didactique* in *Dialogues et cultures*, 39, Paris, 1995
228. Vigner, Gerard, *Lire du texte au sens*, Clé International, Paris, 1979
229. Walford, Geoffray (ed.), *Doing Educational Research*, Routledge, London and New York, 1991
230. Watzlawick, P. / Helmick Jackson, Don (1972), *Une logique de la communication*, Paris: Points / Éditions de Seuil.
231. Wexler, Philip, *Social Analysis of Education (After the New Sociology)* New, Letter Lane / Routledge, London, 1990
232. Wilkins, D. A., *Notional syllabus: A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*, Oxford University Press, London, 1977

CLUBUL DE CARTE
INSTITUTUL EUROPEAN

Stimate Cititor,

Institutul European Iași vine în sprijinul dumneavoastră ajutându-vă să economisiți timp și bani.

Titlurile dorite – unele căutate îndelung prin librării – pot fi comandate acum direct de la *Editură!*

Consultați oferta! Completați apoi talonul de comandă (carte poștală) din subsolul paginii. Nu uitați să înscrieți, cu atenție, titlul și numărul de exemplare solicitate.

Plata se va face ramburs (la primirea coletului poștal), taxele poștale fiind suportate de editură.

Și pentru că dumneavoastră apreciați cărțile noastre, meritați din plin să faceți parte din **Clubul de carte Institutul European**, beneficiind totodată de reduceri semnificative de preț.

Astfel:

Suma minimă	Suma maximă	Reducere (%)
–	19,9 RON	5
20 RON	49,9 RON	10
50 RON	99,9 RON	15
100 RON	149,9 RON	20
150 RON	199,9 RON	25
200 RON	–	30

Colecția ACADEMICA

- *Cetatea sub blocada ideii – schiță fenomenologică a istoriei gândirii politice*, Viorel Cernica, 342 pag.
- *Constantin C. Angelescu. Centenar 2005 – simpozion comemorativ*, Genoveva Vrabie (ed.), 140 pag.
- *Contribuții la istoria spațiului românesc în perioada migrațiilor și evul mediu timpuriu (secolele IV – XIII)*, Ioan-Marian Țiplic, 284 pag.
- *Modernizarea sistemului electoral*, Radu Sorin, 290 pag.
- *Poetica sacrului*, Mina-Maria Rusu, 196 pag.

Numele

Cod numeric personal

Strada

Bl. Sc. Et. Ap.

Județ (sector) Cod

Localitatea Tel

**CARTE
POȘTALĂ**

Destinatar

EDITURA

Institutul European

C.P. 161, Cod 700198, IAȘI



Depuneți cartea poștală, completată, în cea mai apropiată cutie poștală!

- *Psihomotricitatea. Metodologia educării și reeducării psihomotrice*, Constantin Albu, Adriana Albu, Tiberiu Leonard Vlad, Ioan Iacob, 260 pag.
- *Sintaxa limbii române actuale. Unități, raporturi și funcții*, Rodica Nagy 408, pag.
- *The Cultural Turn in Translation Studies*, Rodica Dimitriu, 248 pag.

Colecția UNIVERSITARIA

- *Cercetarea calitativă a socialului*, Mircea Agabrian, 232 pag.
- *Comunicarea*, Denis McQuail, 272 pag.
- *Construcția simbolică a cimpului electoral*, Ioan Drăgan et al., 496 pag.
- *Curs de logică*, Ion Petrovici, 260 pag.
- *Curs de știință politică*, Gianfranco Pasquino, 368 pag.
- *Discursul puterii*, Constantin Sălăvăstru, 360 pag.
- *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare*, Horst Siebert, 272 pag.
- *Introducere în știința comunicării și a relațiilor publice*, Flaviu Călin Rus, 104 pag.
- *Istoria filosofiei moderne. I Renașterea*, Titus Raveica, 404 pag.
- *Managementul resurselor umane*, Ana Constantin și Ticu Constantin, 248 pag.
- *Manual de etnografie*, Marcel Mauss, 268 pag.
- *Marile migrații din estul și sud-estul Europei*, Victor Spinei, 516 pag.
- *Mass media, astăzi*, Dorin Popa, 248 pag.
- *Medicina internă*, Rodica Petrovanu et al., 256 pag.
- *Metodele în sociologie*, Henri Peretz, 152 pag.
- *Noțiunea de cultură în științele sociale*, Denys Cuche, 184 pag.
- *Pedagogia comunicării*, Laurențiu Șoitu, 280 pag.
- *Procese interpersonale*, Ștefan Boncu, 280 pag.
- *Relații publice și publicitate*, Flaviu Călin Rus, 236 pag.
- *Să înțelegem jurnalismul*, John Wilson, 330 pag.
- *Semiotică, societate, cultură*, Daniela Roventă-Frumușani, 312 pag.
- *Sociologia dezvoltării comunitare*, Ion I. Ionescu, 320 pag.
- *Sociologie generală*, Mircea Agabrian, 340 pag.
- *Sociologia educației*, Dumitru Popovici, 292 pag.
- *Spațiul public și educația la vechii greci*, Emil Stan, 152 pag.
- *Strategiile resurselor umane*, Bernard Gazier, 132 pag.
- *Tipologia presei românești*, Marian Petcu, 300 pag.

TITLUL	Nr. Ex.
1	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.

ALBA-IULIA

Librăria *Mircea Eliade*, str. Cloșca, bloc CHI

ARAD

Librăria *Corina*, str. Mihai Eminescu nr. 2, tel. 0257/284749

BACĂU

Librăria *Glissando*, Bd. Nicolae Bălcescu nr. 8, tel. 0234/186677

BRAȘOV

Librăria *Șt. O. Iosif*, str. Mureșenilor nr. 14, tel. 0268/477799

Librăria *George Coșbuc*, str. Republicii nr. 29, tel. 0268/477309

BUCUREȘTI

Librăria *Noi*, Bd. N. Bălcescu nr. 18, tel. 021/3102528

Librăria *Mihai Eminescu*, Bd. Regina Elisabeta nr. 5, tel. 021/3158761

Librăria *Academiei*, Calea Victoriei nr. 12 A, tel. 021/3138588

Librăria *Luceafărul*, Bd. Unirii nr. 10, tel. 021/3130075

CLUJ

Librăria *Orfeu*, Piața Unirii nr. 10, tel. 0264/195339

CONSTANȚA

Librăria *Sophia*, str. Dragoș Vodă nr. 13, tel. 0241/616365

CRAIOVA

Librăria *Școlii*, str. M. Viteazu, bl. 7-14, tel. 0251/412588

DEVA

Librăria *Prescom Divers*, str. Ana Ipătescu nr. 11, tel. 0254/213782

GALAȚI

Librăria *KORES*, str. Nicolae Bălcescu, bl. A3, parter, tel. 0236/463116

IAȘI

Librăria *Casa Cărții*, Bd. Ștefan cel Mare nr. 56, tel. 0232/270610

Librăria *Junimea*, Piața Unirii nr. 4, tel. 0232/412712

Librăria *M. Eminescu*, str. 14 Decembrie 1989, nr. 1, tel. 0232/264528

Librăria *Cubul de sticlă*, Bd. Carol I nr. 3-5, tel. 0232/215683

ORADEA

Librăria *Mihai Eminescu*, str. Meșteșugarilor nr. 73, tel. 0253/131924

PITEȘTI

Librăria *Casa Cărții*, Bd. Republicii, bl. G1, parter, tel. 0248/214679

SATU-MARE

Librăria *Mihai Eminescu*, str. Țibleșului nr. 1, tel. 0261/717503

SIBIU

Librăria *Polisib*, Șos. Alba Iulia nr. 40, tel. 0269/210058

SUCEAVA

Librăria *Casa Cărții*, str. N. Bălcescu nr. 8, tel. 0230/530337

TG. JIU

Librăria *Mihai Eminescu*, str. Tudor Vladimirescu nr. 40, tel. 0253/214910

TG. MUREȘ

Librăria *Luceafărul*, str. Trandafirilor nr. 43, tel. 0265/250581

Librăria *Romulus Guga*, str. Trandafirilor nr. 23, tel. 0265/161739

TIMIȘOARA

Librăria *Mihai Eminescu*, str. Măceșilor nr. 1, tel. 0256/194123

Librăria *Esotera*, str. Lucian Blaga nr. 10, tel. 0256/431340

Librăria *Noi*, str. Hector, nr. 2-4 tel. 0256/220949

Redactor: Daniela Irimia
Tehnoredactor: Daniel Mercaș
Bun de tipar: 2006 • Apărut: 2006 • Format 1/16 (70 × 100)



INSTITUTUL EUROPEAN • Iași, str. Cronicar Mustea nr. 17
O.P. 1, C.P. 161 • cod 700198 • Tel. Difuzare: 0788.319462
Fax: 0232/230197 • euroedit@hotmail.com
<http://www.euroinst.ro>

Tiparul executat la SC *Euronovis* SRL

Textul îi permite cititorului să gândească și să-și imagineze ceea ce l-ar conduce de la categoria naturală a învățării la interpretare. Corespondentul acestui act de lectură este intertextul, rezultat din confruntarea cititorului cu textualitatea și cu trăsăturile sale de semnificație, la nivelul limbii și al discursului. Lectura interpretativă de la nivelul școlarității este diferită de lectura critică, în funcție de selecția modalităților de transmitere, canalul didactic sau labirintul social. În lucrarea noastră, am avut în vedere următoarele elemente: (a) receptarea textului care operează în spațiul logic al interlocuțiunii; (b) conturarea unui cadru didactic conceptual; (c) tranzacția semantică (proces care depinde de mijloacele socioafective și cognitive utilizate de profesor pe parcursul didactic).

Din cuprins:

Locul lecturii în paradigma educațională • Aspecte ale implicării elevului în procesul lecturii • Competențe ale profesorului în situații didactice de lectură • Pluralitatea lecturilor în școală • Trasee de cunoaștere a textului literar • Modelarea în didactica lecturii

ISBN: 973-611-403-1



www.euroinsf.ro



INSTITUTUL EUROPEAN